



# IV Simpósio de Educação

*“Ressignificar o ensino para promover  
mudanças na aprendizagem”*



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Rio Grande do Norte

Campus  
Ipanguaçu



Presidente da República  
**Luís Inácio Lula da Silva**

Ministro da Educação  
**Camilo Santana**

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
**Getúlio Marques Ferreira**

Reitor  
**José Arnóbio de Araújo Filho**

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação  
**Avelino Aldo de Lima Neto**

Coordenadora da Editora IFRN  
**Rodrigo Luiz Silva Pessoa**

Diagramação  
**Ana Clara Paiva de Oliveira**



S612 Simpósio de Educação (4. : 2023 : Ipanguaçu, RN)

Anais do IV Simpósio de Educação : Resignificar o ensino para promover mudanças na aprendizagem , 19, 20 e 25 de abril de 2023 [recurso eletrônico] / Louize Gabriela Silva de Souza... [et al.] (organizadores). – Ipanguaçu, RN : IFRN, 2023.

2203 p. : il. ; PDF

Requisitos do Sistema: Adobe Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISSN 2965-6478

1. Educação – Anais – Evento. 2. Educação integral - Evento. 3. Práticas pedagógicas – Evento. I. Souza, Louize Gabriela Silva de. II. Almeida, Breno Trajano de. III. Título.

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária

Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

# Comissão Organizadora

## Coordenadores Gerais

Louize Gabriela Silva de Souza  
Breno Trajano de Almeida

Aja Devi Dasi Soares Abreu de Góes  
Aline Peixoto Bezerra  
Ana Cristina Pereira Lima  
Andrezza Maria Batista do Nascimento  
Tavares  
Ângela Cláudia Rezende do Nascimento  
Rebouças  
Avelino Aldo de Lima Neto  
Cainan de Negreiros Martins Leite  
Camilla Noemea Pimenta de Freitas  
César Augusto De Souza Barbosa  
Cristina Regia Barreto Moreira  
Dimas Lopes de Araújo Júnior  
Edilza Alves Damascena  
Edna Oliveira da Paz  
Eliane Alexandre da Silva  
Flávio Rodrigo Freire Ferreira  
Maria Ludmylla de Araújo  
Michelle Pinheiro Carvalho de Assis  
Monalisa Porto Araújo  
Paulo Orlando Vieira de Queiroz Sousa  
Renata Nayhara de Lima  
Robson de Oliveira Souza  
Rúbia Raquel Dantas Roque  
Suelione Fernandes da Silva


Françoeide Batista de Souza Júnior  
Jaylton Edney Maia de Sousa  
Jean Carlos Dias Ferreira  
José Geraldo Bezerra Galvão Júnior  
Karina de Oliveira Lima  
Kleber Kroll de Azevedo Silva  
Leonardo Rafael Medeiros  
Luciana Real Limeira  
Marcos Antonio de Araújo Silva



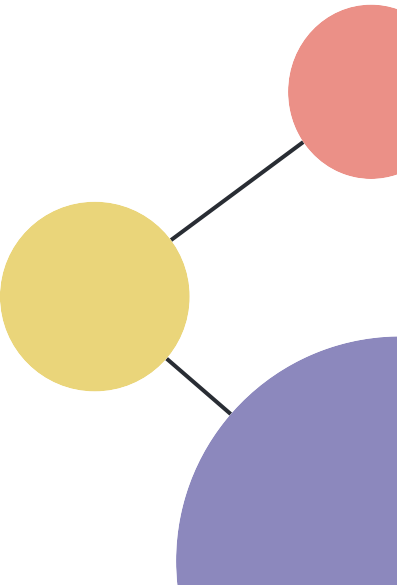
# Comissão Científica

## Coordenadores Gerais

**Ângela Cláudia Rezende do  
Nascimento Rebouças  
Cainan de Negreiros Martins Leite  
Cristina Regia Barreto Moreira  
Kleber Kroll de Azevedo Silva**



**Aline Peixoto Bezerra  
Breno Trajano de Almeida  
Camilla Noemea Pimenta de Freitas  
Edilza Alves Damascena  
Karina de Oliveira Lima  
Leonardo Rafael Medeiros  
Louize Gabriela Silva de Souza  
Luciana Real Limeira  
Marcos Antônio de Araújo Silva  
Paulo Orlando Vieira de Queiroz Sousa  
Rúbia Raquel Dantas Roque**



# Sumário

## ARTIGOS

### EIXO 01 - Políticas e Gestão Escolar

|  |     |
|--|-----|
| EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA-EAD   | 23  |
| A RELEVÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES  | 34  |
| ANÁLISE DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA PELOS PROFESSORES E ALUNOS                                       | 46  |
| BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – DO NASCIMENTO À PROMULGAÇÃO   | 67  |
| COVID-19 E GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DOS IMPACTOS PROVOCADOS PELA TECNOLOGIA NA GESTÃO DE ESCOLAS DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE                         | 79  |
| DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 E A IMINÊNCIA DE UM NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – DISCUSSÕES NECESSÁRIAS     | 89  |
| EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: POSSÍVEIS REFLEXOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL  | 99  |
| HISTÓRIA E PERSPECTIVA DA ESCOLA ESTADUAL JOÃO MANOEL PESSOA EM ITJÁ/RN  | 110 |
| INDICADORES EDUCACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BERNARDINO BATISTA-PB, ALGUMAS REFLEXÕES                             | 117 |
| O ENSINO REMOTO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: IMPACTOS NA VIDA DOS PROFESSORES DO IFRN   | 130 |
| O OLHAR DE UMA SUPERVISORA ESCOLAR DA FRONTEIRA OESTE DO RS: DESAFIOS E COMPETÊNCIAS NO DESEMPENHO DA FUNÇÃO                                       | 142 |
| ORGANIZAÇÃO E MEMÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL MANOEL DE MELO MONTENEGRO: PERSPECTIVAS DOCENTE E DISCENTE  | 154 |
| OS DESAFIOS DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL MANOEL DE MELO MONTENEGRO DA CIDADE DE IPANGUAÇU/RN                                     | 164 |
| OS IMPACTOS DA POLÍTICA PARTIDÁRIA E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU – AM/BRASIL                            | 176 |
| PROGRAMA DE RECUPERAÇÃO ESCOLAR “APRENDER MAIS”: UMA POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO ÀS DEFASAGENS DE APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE BERNARDINO BATISTA/PB | 188 |

REASSIGNIFICAR O ENSINO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR PROFESSORES DA GRANDE VITÓRIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19\_\_\_\_\_200

## **EIXO 02 - Formação de Professores**

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS: A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO SUPERIOR\_\_\_\_\_212

AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA, INSTITUCIONAL E EM LARGA ESCALA UTILIZADAS NO PROGRAMA “EDUCAR PARA VALER”\_\_\_\_\_224

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DO PPC DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRN – CEARÁ-MIRIM\_\_\_\_\_235

A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIADOS\_\_\_\_\_247

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE\_\_\_\_257

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PANORAMA ENTRE ANOS 1992-2022\_\_\_\_\_268

ANÁLISE DA APLICAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO SOBRE OS PILARES DA SALA DE AULA INVERTIDA\_\_\_\_279

ANÁLISE DE DUAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO\_\_\_\_\_289

ARTE COMO POTÊNCIA NA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA OBRA MUNDO PRA QUE TE QUERO DE SALIZETE FREIRE SOARES\_\_\_\_\_299

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES\_\_\_\_\_311

AS TICs NO ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TONANTINS, EM 2022\_\_\_\_\_322

ATIVIDADES INTEGRANTES NO ENSINO DE EDUCAÇÃO EM GÊNERO\_\_\_\_\_334

A ATUAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM, INSTITUCIONAL E EM LARGA ESCALA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”\_\_\_\_\_345

BREVE ANÁLISE DAS OBRAS DE FORMAÇÃO DOCENTE INDICADAS PELO GUIA PNL D 2021 SOBRE PROPOSTAS E DSCUSSÕES DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE QUÍMICA\_\_\_\_\_357

CAPACITANDO PROFESSORES PARA A ERA DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES DO MODELO TPACK PARA A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE\_\_\_\_\_367

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO IFRN-CNAT\_\_\_\_\_378

DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL JOÃO MANOEL PESSOA – ITAJÁ/RN EM TEMPOS DE PANDEMIA\_\_\_\_\_390

|  |     |
|--|-----|
| DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CAMPUS IPANGUAÇU: SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO   | 400 |
| DOCÊNCIA, MEMÓRIAS E NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL   | 412 |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO DE REGÊNCIA   | 424 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS   | 436 |
| EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: AS INFÂNCIAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA EMUFRN                      | 448 |
| ENSINO E AUTONOMIA, EIS A QUESTÃO!   | 460 |
| ENSINO POR INVESTIGAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS PARA ATUAREM NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA                                 | 471 |
| ESTÁGIO DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA                           | 481 |
| ESTÁGIO SUPERVISIADO COMO CAMPO DE PESQUISA E A ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE                        | 493 |
| ETNOMATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA AGRICULTURA FAMILIAR A ESCOLA   | 505 |
| FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ASPECTOS INICIAIS DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO          | 517 |
| FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE BÁSICA DE ENSINO: PERSPECTIVAS, DEMANDAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE                         | 529 |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: MARCOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA   | 540 |
| FORMAÇÃO DOCENTE, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DIÁRIO DE CAMPO: OLHAR DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA                                   | 552 |
| FORMAÇÃO INICIAL NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A UTILIZAÇÃO DE RODAS DE CONVERSAS OPORTUNIZANDO O DIÁLOGO EM SALA DE AULA                 | 564 |
| GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO DE GEOGRAFIA                            | 574 |
| LETRAMENTO CIENTÍFICO: INVESTIGANDO A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO E A PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BODÓ/RN                   | 583 |
| LITERATURA E SUAS MATERIALIDADES: FORMAÇÃO DE PROFESSOR(ES) À LUZ DA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA, DA ESCRITA CRIATIVA E DOS LIVROS ARTESANAIS | 596 |



|   |     |
|---|-----|
| METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: A UTILIZAÇÃO DA SALA DE AULA INVERTIDA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA                            | 608 |
| MULHERES NA MATEMÁTICA: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE                                 | 620 |
| NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS, MOBILE LEARNING: UM OLHAR A PARTIR DO VIÉS EPISTEMOLÓGICO DE BAUMAN  | 632 |
| NOVOS PARADIGMAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM POSSÍVEL DIÁLOGO À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) | 644 |
| O CAMINHO PARA A EXÉRIÊNCIA E MODIFICAÇÃO A PARTIR DO ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA  | 655 |
| O COMBATE AO BULLYING E O CYBERBULLYING: UMA AÇÃO FORMATIVA COM OS ALUNOS DE LICENCIATURA DO IFRN/NATAL-CENTRAL                         | 665 |
| O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs)                              | 677 |
| O ENSINO DE LÍNGUAS NA EPT: A ABORDAGEM DIALÓGICA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM   | 688 |
| O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: RELATO DE EXPERIÊNCIA   | 700 |
| O LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES   | 714 |
| O OLHAR FREIRIANO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE  | 726 |
| O PERCURSO CRIATIVO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: NOVAS CONDIÇÕES FRENTE AOS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA DO COVID-19                         | 738 |
| O PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ: DOCUMENTOS, AÇÕES, INTENCIONALIDADES  | 750 |
| O PLANEJAMENTO E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA INCIANTE                                    | 762 |
| O USO DA INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA EM TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO  | 772 |
| O USO DA LINGUAGEM LOGO COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE GEOMETRIA PLANA   | 784 |
| O USO DAS TDICs NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE TONANTINS-AM   | 796 |
| O USO DAS TICS ATRELADO A EXPERIÊNCIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA                                    | 808 |
| O VÍDEO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO   | 819 |

PIBID E PRP: EXPERIÊNCIA DE EX-BOLSISTA DO SUBPROJETO LETRAS ESPANHOL REMUNERADOS E A SIGNIFICÂNCIA DOS PROGRAMAS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL\_\_\_\_\_ 831

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE UMA REALIDADE PRATICADA\_\_\_\_\_ 842

PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA COM OFICINAS TEMÁTICAS\_\_\_\_\_ 854

PROFESSOR REFLEXIVO SOB A PERSPECTIVA DOS PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS\_\_\_\_\_ 870

QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICOS EM BOTÂNICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE DOCUMENTOS VINCULADOS À REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ\_\_\_\_\_ 879

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: A ESCOLHA NÃO ESCOLHIDA DE JOVENS PERIFÉRICOS\_\_\_\_\_ 890

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO\_\_\_\_\_ 902

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO USO DO MÉTODO ATIVO NA PÓS-GRADUAÇÃO: ATIVIDADE ESCAPE ROOM\_\_\_\_\_ 913

RESIGNIFICANDO O ENSINO DE CIÊNCIAS COM A ABORDAGEM SISTÊMICA COMUNITÁRIA: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOCENTE\_\_\_\_\_ 925

SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR INICIANTE NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE\_\_\_\_\_ 936

TIPOLOGIA DOS OBJETOS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES À MEDIAÇÃO DOCENTE\_\_\_\_\_ 948

TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS DIFICULDADES DOS PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19\_\_\_\_\_ 960

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ALGUNS CONTEÚDOS DE HIDROSTÁTICA: A INSERÇÃO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL TABELIÃO JÚLIO MARIA\_\_\_\_\_ 969

### **EIXO 03 – Inclusão e Diversidade**

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: ASPECTOS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS\_\_\_\_\_ 980

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DA UFRN\_\_\_\_\_ 991

APARATO EXPERIMENTAL EDUCACIONAL PARA O ENSINO INCLUSIVO DE ELETROSTÁTICA\_\_\_\_\_ 1003

AS SALAS DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO\_\_\_\_\_ 1015

|   |      |
|---|------|
| DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL_____  | 1028 |
| ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA ALUNOS SURDOS_____   | 1040 |
| ESTIGMA E LUTA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NOS ESPAÇOS ESCOLARES: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL_____               | 1051 |
| ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES_____   | 1061 |
| HISTÓRIA E FUNDAMENTAÇÕES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAUCAIA-CE_____  | 1073 |
| IMPORTÂNCIA DO TRADUTOR E INTERPRETE DE LIBRAS NO COTIDIANO EDUCACIONAL: UMA PERSPECTIVA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS_____                  | 1085 |
| INCLUSÃO E DIVERSIDADE DO JOGO DE XADREZ_____   | 1097 |
| INSTRUMENTALIZAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO IFRN: APORTES PARA A INCLUSÃO_____  | 1109 |
| INTERFACES DAS UNIDADES TEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA_____   | 1119 |
| LEGISLAÇÃO, DICIONÁRIOS EM LIBRAS E INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: PRIMEIRAS DISCUSSÕES_____  | 1131 |
| LITERATURA COMO SUPORTE METODOLÓGICO NA ESTIMULAÇÃO DO DIÁLOGO INCLUSIVO_____   | 1142 |
| O PAPEL DO AUXILIAR DE SALA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR_____  | 1153 |
| O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA MELHORIA DA ACESSIBILIDADE NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA_____  | 1165 |
| OS CANTOS DE FREINET COMO FACILITADORES DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA_____   | 1175 |
| OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA UNIVERSIDADE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA_____                    | 1186 |
| PIBIDIANOS DA UTFPR MEDIANTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM NEURODIVERGENTES, DEFICIENTES FÍSICOS E AUDITIVOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PONTA GROSSA NO PARANÁ_____ | 1198 |
| POLÍTICAS AFIRMATIVAS E CONTEXTO FAMILIAR: UM CRUZAMENTO DO ACESSO AO IFRN-SGA E DA ESCOLARIDADE DAS FAMÍLIAS DOS DISCENTES_____                            | 1210 |
| QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE NO TRABALHO: ESTUDO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM UMA UNIDADE ESCOLAR DE TOUROS/RN_____  | 1220 |
| REDEFININDO A ALFABETIZAÇÃO: AS REALIDADES DA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTO_____                               | 1232 |

REFLEXÕES SOBRA A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO EM MEIO À PANDEMIA DO COVID-19 \_\_\_\_\_ 1243

REVISÃO DA LITERATURA INTERNACIONAL ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA VISUAL \_\_\_\_\_ 1254

## **EIXO 04 – Educação Popular**

A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR SOBRE O SEMIÁRIDO, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO\_ \_\_\_\_\_ 1265

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FATOR PARA A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NA GESTÃO INTEGRADA DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS \_\_\_\_\_ 1274

A ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS FEMININOS: ANÁLISE DO PROCESSO EDUCACIONAL DA MULHER NO BRASIL, ANTES E DEPOIS DO MOVIMENTO FEMINISTA \_\_\_\_\_ 1285

A HETEROGENEIDADE E O PAPEL DO PROFESSOR COMO INCENTIVADOR DA PERMANÊNCIA DO SUJEITO JOVEM, ADULTO E IDOSO NA ESCOLA \_\_\_\_\_ 1297

A IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS STEAM E MAKER PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POPULAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS POTIGUARES \_\_\_\_\_ 1309

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS \_\_\_\_\_ 1320

A QUESTÃO CAMPONESA NO BRASIL, DO FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ MEADOS DO SÉCULO XX \_\_\_\_\_ 1331

A RESISTÊNCIA DOS MODOS EDUCACIONAIS INDÍGENAS NUM SISTEMA CAPITALISTA-COLONIAL\_ 1343

AULA DE CAMPO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: ESTUDO DO REUSO DE ÁGUA NA IRRIGAÇÃO DA ACEROLA \_\_\_\_\_ 1353

AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO O ITINERÁRIO DE UM PROJETO VIVIDO \_\_\_\_\_ 1364

CONSTRUINDO PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NOS ESPAÇOS AGRÁRIOS DO POTENGI \_\_\_\_\_ 1378

DESAFIOS E PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: A INTE/ TRANSDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL \_\_\_\_\_ 1388

DESCOBRINDO O CERRADO: UM CONVITE AO APRENDIZADO E À AVENTURA – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA SE ENCANTAR PELO BIOMA \_\_\_\_\_ 1400

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: FORMAÇÃO CRÍTICA E CONSCIENTE DE INDIVÍDUOS RESPONSÁVEIS SOCIOAMBIETALMENTE \_\_\_\_\_ 1412

EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRINCIPAIS CONQUISTAS HISTÓRICAS \_\_\_\_\_ 1423

EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE CONHECIMENTOS DO SENSO COMUM, ESPAÇO VIVIDO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS \_\_\_\_\_ 1435

EDUCAÇÃO FÍSICA E A ÁREA DE LINGUAGENS: CONSTRUÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS EM UMA

|  |      |
|--|------|
| ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO CRATO-CE_____  | 1447 |
| EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL: OS IMPACTOS NA ERA DA TECNOLOGIA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS_____                    | 1459 |
| EDUCAÇÃO POPULAR E O NÚCLEO FLORESTA DA REDE EMANCIPA_____   | 1471 |
| EXPERIÊNCIA EXITOSA NO CAMPO DO ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E DA ORTOGRAFIA – BINGO DE SÍLABAS E PALAVRAS_____                           | 1481 |
| INTERVENÇÕES DIFERENCIADOS PARA REDUÇÃO DA CEGUEIRA BOTÂNICA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE PRODUÇÕES NO ANO DE 2022_____                         | 1492 |
| ITINERÁRIO DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SERRINHA/RN – 1997 A 2021: SEMÂNTICA DISCURSIVA E PRODUÇÃO DA INDIFERENÇA EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO NO CAMPO_____ | 1502 |
| LETRAMENTOS SOCIAIS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO COM ADULTOS, IDOSOS, MORADORAS/ES DO PÔR DO SOL, CEILÂNDIA-DF_____                         | 1515 |
| LUDO QUÍMICO, UMA ABORDAGEM PARA QUÍMICA ORGÂNICA NA TERCEIRA SÉRIE NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO DANTAS-APODI, RN_____                       | 1527 |
| MEMÓRIAS E IDENTIDADE SERTANEJA NO POEMA “MEU CHABOCÃO” DE CHICO SALLES: EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EJA_____  | 1538 |
| O SEMIÁRIDO COMO TEMA GERADOR NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR_____  | 1548 |
| O TERMO ESPERANÇA NA LITERATURA FREIREANA E SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS_____  | 1562 |
| O TEXTO POÉTICO NA SALA DE AULA: DA SEQUÊNCIA BÁSICA À VERTENTE LITERÁRIA DO PROGRAMA SEMENTES DA PARAÍBA 2022_____                                  | 1572 |
| O TOQUE DA FLAUTA DOCE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR_____   | 1584 |
| POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS ALUNOS DO CAMPO NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES_____  | 1597 |
| POPULARIZAÇÃO GEOCIENTÍFICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE MÉTRICAS DO CANAL DO GEOS-UFPEL NO YOUTUBE_____  | 1608 |
| PORN LITERACY EDUCACION: É POSSIVEL UMA EDUCAÇÃO SEXUAL CRÍTICA À PORNOGRAFIA NO CONTEXTO BRASILEIRO?_____   | 1618 |
| PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA: MUSICALIDADE E AFETIVIDADE NO RPOCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM_____           | 1631 |
| PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR MEIO DA LUTA POPULAR_____  | 1642 |

|   |      |
|---|------|
| RÁDIO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO IFRN DE SÃO PAULO DO POTENGI_____  | 1654 |
| RECICLAGEM DE LIXOS ELETRÔNICOS: OFICINA DE ARTESANATO TECNOLÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR_____   | 1666 |
| REFLEXÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA FEIRA LIVRE DE CANGUARETAMA/RN_____  | 1679 |
| REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA ESCREVA SEU FUTURO: A EJA EM PAUTA_____  | 1691 |
| REFLEXÕES SOBRE OS ENCONTROS REMOTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE RESERVA O PÓS-PAND EMIA?_____  | 1703 |
| REUNIÃO COOPERATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA GESTÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL_____   | 1715 |
| SURFANDO NAS ONDAS GRAVITACIONAIS: UMA NOVA NATUREZA NA MECÂNICA ONDULATÓRIA DA FÍSICA DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO_____   | 1728 |
| TEMPO DE ESCOLA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE DA INTERAÇÃO ALUNO X PROFESSOR E SEUS REFLEXOS EDUCACIONAIS OPORTUNIZADOS PELA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL PROFESSOR MANUEL VICENTE FERREIRA LIMA – COARI/AM_____ | 1740 |
| UMA ANÁLISE SOBRE O ESTILO LINGUÍSTICO NA ANEDOTA “RUI BARBOSA E O LADRÃO DE GALINHAS”_   | 1742 |
| UNO ORGÂNICO – PROPOSTA PARA A APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO DE HIDROCARBONETOS NA ESCOLA MARCOS ALBERTO DE SÁ LEITÃO EM ASSU-RN - PIBID_____  | 1763 |
| VEM PASSARINHAR: EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL_____   | 1774 |

## **EIXO 05 – Educação Profissional e Tecnológica**

|   |      |
|---|------|
| A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE MICROSCÓPIO ÓPTICO ALTERNATIVO PARA SMARTPHONES VOLTADO AO ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR: UMA ANÁLISE SOB O PONTO DE VISTA DE ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL_____ | 1787 |
| AS CONCEPÇÕES DE RUI BARBOSA SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA SEÇÃO DE DESENHO DO PARECER DO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO_____  | 1799 |
| AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA A AÇÃO DOCENTE_  | 1811 |
| ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO IFRN/NAPNE/JC_____  | 1823 |
| DIAGNÓSTICO DAS CONDIÇÕES DE ACESSO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA DA COVID-19_____  | 1836 |

|  |      |
|--|------|
| DIMENSIONAMENTO DE USINAS SOLARES FOTOVOLTAICAS PARA ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE NATAL_____   | 1846 |
| EDUCAÇÃO AMBIENTAL: USO DE AGROTÓXICOS PELA AGRICULTURA FAMILIAR NOS MUNICÍPIOS DE CAICÓ E JARDIM DO SERIDÓ/RN_____                                      | 1856 |
| EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO_____   | 1871 |
| FATORES DA EVASÃO DISCENTE NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS CORURIBE_____                                | 1883 |
| FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL NO ENSINO MÉDIO O DESPERTAR DA CIÊNCIA E O PROTAGONISMO DA PARTICIPAÇÃO FEMININA NO IFAC_____                                | 1897 |
| NARRATIVAS DE PROFESSORES LICENCIADOS DO CURSO DE MACATRÔNICA DO IFRN/PARNAMIRIM_____  | 1910 |
| O LUGAR DO NEGRO NA ESCOLA: APLICAÇÃO DA LEI 11.648/08 NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO IFSUL CAMPUS PELOTAS_____                       | 1922 |
| O PERFIL DOS FORMANDOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA_____   | 1934 |
| ORGANIZAÇÃO E MEMÓRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE CAMPUS IPANGUAÇU 2012 – 2022_____                    | 1946 |
| OS DESAFIOS DO USO DA TECNOLOGIA E DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL PELOS DOCENTES EM SALA DE AULA A PARTIR DO ESTADO DE CONHECIMENTO DA PESQUISA ACADÊMICA_____ | 1958 |
| TRAJETÓRIAS ESCOLARES, OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS E EXPECTATIVAS DE FUTURO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO_____            | 1970 |
| UMA ABORDAGEM COM OBJETOS DE APRENDIZAGEM DIGITAIS PARA ENSINO DE FRAÇÕES DO 5º ANO_____   | 1980 |
| USO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO FORMA DE ABORDAGEM DOS ASSUNTOS DE QUÍMICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II_____  | 1992 |
| UTILIZAÇÃO DE MEMES COMO RECURSO DIDÁTICO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE QUÍMICA_____  | 2002 |

# RESUMOS

## EIXO 01 - Políticas e Gestão Escolar

- AVALIAÇÃO DO EFEITO DO NOVO FUNDEB SOBRE O DESEMPENHO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MOSSORÓ-RN \_\_\_\_\_ 2015
- CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO DO CURRÍCULO NO CONTEXTO EDUCACIONAL \_\_\_\_\_ 2020
- QUÍMICA AO SEU ALCANCE: ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS RELACIONADOS AO COTIDIANO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) \_\_\_\_\_ 2025

## EIXO 02 – Formação de Professores

- A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM “LEM”: DO LIXO AO PROGRESSO DO LUXO \_\_\_\_\_ 2031
- A FÍSICA NA PRÁTICA: CONCEITOS DAS LEIS DE NEWTON TRATADOS A PARTIR DE EXPERIMENTOS DE BAIXO CUSTO \_\_\_\_\_ 2035
- A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA DO IFRN CAMPUS SANTA CRUZ \_\_\_\_\_ 2039
- A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DO DOCENTE \_\_\_\_\_ 2043
- A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DOS ANOS INICIAS E A PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS \_\_\_\_\_ 2047
- A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: RESSIGNIFICANDO A IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES ESPECIALISTAS \_\_\_\_\_ 2051
- BREVE HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO CURSO NORMAL REGIONAL DE ANGICOS (1951) \_\_\_\_\_ 2055
- EDUCOMUNICAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE \_\_\_\_\_ 2059
- ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PROGRAMAÇÃO LINEAR REPOSITADO NO SCIELO BRASIL (2015-2020): UM ESTUDO DESENVOLVIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA \_\_\_\_\_ 2063
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: PROPOSTA ATRAVÉS DO USO DO ÁBACO NA FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS \_\_\_\_\_ 2067
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS PERTINENTES \_\_\_\_\_ 2071
- LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL \_\_\_\_\_ 2075
- MULHERES NA CIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE NA SOCIEDADE E NO ÂMBITO ACADÊMICO PARA O ENSINO DA FÍSICA \_\_\_\_\_ 2079



|   |      |
|---|------|
| O USO DAS TICS NO PERÍODO DA PANDEMIA: UM OLHAR SOBRE OS IMPACTOS NA PRÁTICA EDUCATIVA                                    | 2088 |
| O USO DE OFICINAS COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)            | 2092 |
| OTIMIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE ENERGIA DE UMA PLACA SOLAR UTILIZANDO UM ESPELHO PLANO  | 2096 |
| PRINCIPAIS PROGRAMAS DE FOMENTO À PREPARAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES                | 2100 |
| PROGRAMAÇÃO LINEAR: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA DE PRODUÇÕES   | 2104 |
| TEORIA DOS GRAFOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DO SCIELO BRASIL: UM ESTUDO QUANTITATIVO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA | 2108 |
| XADREZ NA ESCOLA: UMA JORNADA DE APRENDIZAGEM   | 2112 |

### **EIXO 03 – Inclusão e Diversidade**

|   |      |
|---|------|
| A ABORDAGEM DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM (DUA) PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA  | 2117 |
| APARATO EXPERIMENTAL INCLUSIVO COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE ENTROPIA NO ENSINO MÉDIO  | 2121 |
| CARTOGRAFIA TÁTIL: UMA PERCEPÇÃO DE MAPAS PARA ALÉM DA VISÃO  | 2130 |
| INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E REALIDADE AUMENTADA: UM RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS MODELOS ATÔMICOS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNOS E DIFICULDADE DE COMPREENSÃO | 2139 |
| LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONQUISTAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL  | 2143 |
| POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DEVIDO A DESNUTRIÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS   | 2147 |
| PROPOSTA: AULA DIALOGADA USADA PARA O ENSINO DOS MODELOS ATÔMICOS NA ESCOLA MARCOS ALBERTO DE SÁ LEITÃO - ASSU-RN - PIBID   | 2151 |
| RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA PROMOVER E PRESERVAR O ENSINO E A CULTURA TRADICIONAL DO POVO XUKURU DE ORORUBÁ EM PESQUEIRA-PERNAMBUCO  | 2155 |
| VERIFICAÇÃO DA APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NA ETNIA XUKURU DE ORORUBÁ EM PESQUEIRA   | 2159 |

## **EIXO 04 – Educação Popular**

A IDENTIDADE DOS SUJEITOS PARTÍCIPES DO PROJETO EJA INTEGRADA – EPT NO IFRN: REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA FORMATIVA E SUAS APRENDIZAGENS\_\_\_\_\_2165

ECOLÓGICA: USO DE JOGOS E OUTROS RECURSOS LÚDICOS COMO METODOLOGIA ATIVA, PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO\_\_\_\_\_2169

OS SABERES TRADICIONAIS NO SEMIÁRIDO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DO SERTÃO DO PAJEÚ, NO ESTADO DO PERNAMBUCO, BRASIL\_\_\_\_\_2173

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS NA EJA: EXPERIÊNCIA EXITOSA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO MUNICÍPIO DE ALTO DO RODRIGUES/RN\_\_\_\_\_2177

PROBLEMAS DE ESTATÍSTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: APLICAÇÃO DAS MEDIDAS DE CENTRALIDADE NOS INDICADORES EDUCACIONAIS\_\_\_\_\_2181

WEBFÓLIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO CONJUNTO DOS NÚMEROS INTEIROS\_\_\_\_\_2185

## **EIXO 05 – Educação Profissional e Tecnológica**

ESTUDO DA FLOTAÇÃO: DA PRÁTICA LABORATORIAL A SOCIEDADE EDUCACIONAL\_\_\_\_\_2190

LÍNGUA PORTUGUESA E GESTÃO PATRIMONIAL: UMA CONEXÃO INTERDISCIPLINAR NO CAMPUS SÃO GONÇALO DO AMARANTE\_\_\_\_\_2194

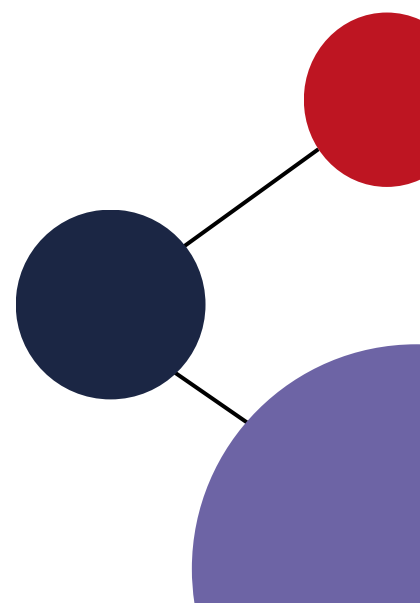
UMA ANÁLISE DO USO DA SÉRIE “THE CROWN” COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE CERIMONIAL E PROTOCOLO\_\_\_\_\_2198





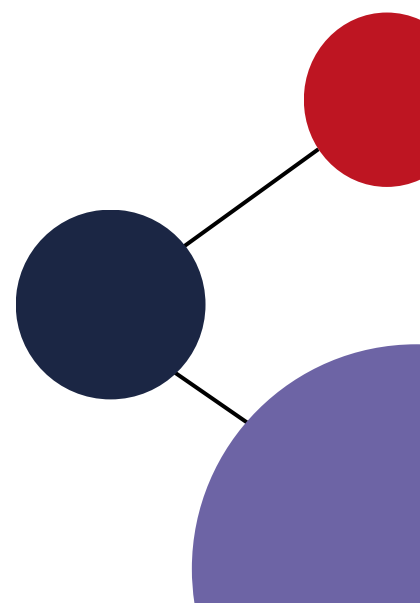


# Artigos científicos





## **Eixo 01** Políticas e Gestão Escolar



---

## **A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA-EAD**

Sheila de Araújo Paiva<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Esta pesquisa objetiva investigar a expansão da educação superior com ênfase na Educação a Distância-EAD. Para tanto foi necessário compreender a influência do Banco Mundial-BM e a anuidade do Estado brasileiro via aprovação de marcos regulatórios que concederam para a EAD espaço de destaque na conjuntura educacional do Brasil. Em nossa análise foi possível compreender que independente da matriz política que estivesse no poder, a educação superior, no âmbito mercantil, foi a que mais conseguiu majorar seus lucros nos últimos anos. Para melhor compreender o objeto de nossa análise, buscou-se fazer uma revisão bibliográfica, associada ao estudo da legislação, bem como, análise dos dados estatísticos. Os resultados apontaram para o crescimento da EAD no âmbito mercantil, um menor quantitativo de alunos nos sistemas públicos e necessidade de observação no que tange a educação a distância e suas questões associadas a expansão, mercantilização e massificação.

Palavras-Chave: Educação Superior. Educação a Distância. Expansão da Educação Superior

### **ABSTRACT**

This research aims to investigate the expansion of higher education with emphasis on Distance Education-EAD. To this end it was necessary to understand the influence of the World Bank-BM and the annuity of the Brazilian State through the approval of regulatory milestones that granted to the EAD highlight space in the educational conjuncture of Brazil. In our analysis it was possible to understand that regardless of the political matrix that was in power, higher education in the mercantile field was the one that most managed to increase its profits in recent years. To better understand the object of our analysis we sought to make a bibliographic review, associated with the study of legislation as well as analysis of statistical data. The results pointed to the growth of EAD in the mercantile field, a smaller number of students in the public systems and the need for observation regarding distance education and its issues associated with expansion, mercantilization and massification.

Keywords: Higher Education. Distance Education. Expansion of Higher Education

### **INTRODUÇÃO**

A educação superior brasileira, no contexto da contemporaneidade, vivencia transformações onde o espaço público tem sido reduzido e a matriz privada tem experimentado uma constante expansão de cursos, matrículas e instituições. Ao mesmo tempo em que há um

---

<sup>1</sup>Licenciada em Geografia e Mestre em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [sheilaaraujopaiva@gmail.com](mailto:sheilaaraujopaiva@gmail.com)

maior incremento de registros de novos alunos, de uma maneira geral, existe em andamento, uma formação muito associada a superficialidade e aligeiramento dos percursos formativos.

A expansão da educação superior vem no bojo dos apontamentos que o acesso à educação pode promover melhorias nas condições de vida da população, entretanto, o progresso só pode se tornar uma realidade caso ocorram também modificações nas esferas políticas e econômicas. Desde a década de 1990, o Banco Mundial-BM, elaborou uma série de diretrizes para a educação superior no intuito de diversificar as instituições, inserir a educação a distância-EAD como modalidade educacional em países da América Latina e privatizar os sistemas de ensino tornando a educação superior maior, moderna e diversa.

Seguindo as orientações do BM, no contexto brasileiro, foi aprovada em 1996 a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional- LDB, esta legislação orientou questões associadas à flexibilização, diversificação institucional e aumento do número de matrículas. Como resultado desta política regulatória, observa-se um crescimento da iniciativa privada com destaque para a modalidade de educação a distância, onde ocorre um crescimento do número de matrículas suscitando também as condições de permanência do aluno como um fator bastante discutível. A EAD tem tido uma participação expressiva no desenvolvimento da educação superior do contexto brasileiro, representada atualmente por mais de 3 (três) milhões de alunos.

O setor privado é o âmbito educacional que mais tem se destacado na oferta de educação superior, ocorre que esta esfera se pauta majoritariamente na oferta de vagas associadas ao desenvolvimento de atividade de ensino e expansão da EAD, minimizando os espaços formativos como as universidades, onde ocorre uma maior valorização dos processos de ensino, aprendizagem e incentivo ao desenvolvimento de pesquisa científica.

A EAD se caracteriza como uma modalidade educacional onde alunos e professores se encontram em espaços e tempos diferenciados e onde o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC's são um requisito para o acesso às plataformas de ensino. Em ambientes EAD existem momentos síncronos, onde alunos e professores, mediados pelas TIC's, sobretudo a rede mundial de computadores, utilizam um ambiente virtual para realização de aulas e atividades ao mesmo tempo. Neste mesmo modelo, também existem, os momentos assíncronos, onde os discentes podem utilizar os sistemas operacionais para estudo em uma temporalidade e espacialidade totalmente diversa.

Compreender as atuais tendências de expansão da educação superior, se fazem necessárias, em virtude, de alterações que estão sendo delineadas no nosso espaço educativo, que muitas vezes não se associam as necessidades da classe trabalhadora. Organismos

---



internacionais tais como o Banco Mundial, vem capitaneando alterações dos sistemas educativos, tornando a educação superior uma mercadoria, sobretudo, uma mercadoria de preço reduzido, onde quem lucra são as mantenedoras, em detrimento dos alunos, que estão obtendo um processo formativo associado a práticas mercantis, expansivas e de massificação do ensino.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para elaboração desta pesquisa, buscou-se análise de trabalhos de autores que dialogassem com a temática do ensino superior e seu processo de expansão dentro do contexto brasileiro. Foi possível perceber nas análises, certas correlações de discursos, sobretudo no que tange a educação a distância.

A EAD consiste numa modalidade necessária devido as extensões territoriais do Brasil, necessidade de formação da população e uma ainda baixa cobertura de instituições universitárias distribuídas pelo território. Entre algumas decorrências que a educação a distância pode promover na matriz educacional, destaca-se atenuação de despesas com: prédios, equipamentos, laboratórios, bibliotecas, auditórios, salas de aula, professores, dentre outras questões. A expansão da educação superior é uma necessidade, todavia, se faz necessário a observação da forma como vem ocorrendo esta ampliação do número de alunos, cursos e instituições.

A partir da década de 1990, o cenário brasileiro, passou a contar com uma série de portarias, decretos e legislações que deram uma nova configuração para a educação superior. “Em acolhimento às novas demandas de organismos internacionais para a educação superior, o Brasil contribui com um aparato jurídico-legislativo que favorece políticas expansionistas sob a narrativa de corrigir a baixa cobertura desse nível de ensino” (PAIVA, 2022). Entretanto, democratizar a educação não deve ser entendido apenas como conceder o acesso ao ensino superior, se faz necessário que as condições de permanência sejam fatores também a serem observados. Na atual conjuntura educacional, pode ser visto, um amplo acesso em instituições públicas e privadas, aspecto bastante positivo, apesar disso, as políticas de permanência estudantil se constituem-se como indispensáveis como medidas de evitar a evasão dos cursos superiores.

Em estudos de Castro e Araújo foram analisados que as transformações nos sistemas de educação superior deram uma nova configuração ao espaço universitário que sai de um sistema associados as ditas elites para um sistema mais popular. Neste sentido:

---

As políticas para educação superior nas últimas décadas têm procurado adequar-se, cada vez mais, às exigências globais. Isso tem reforçado a busca por alcançar padrões cada vez mais amplos de cobertura desse nível de ensino, o que tem possibilitado que os sistemas de Educação Superior, se transformem de sistema de elite em sistemas de massa (CASTRO; ARAUJO, 2018).

Os tradicionais vestibulares deixavam as universidades muito frequentadas por populações de maior poder aquisitivo, contudo, os mesmos se faziam necessários devido o acesso à educação superior neste país ainda não ser uma política universal. A influência de organismos internacionais e a concordâncias das normativas pelo Estado brasileiro promoveram mudanças no espaço universitário. Desta forma:

Com a já discutida influência de OIs, no intuito de atender as demandas internacionais, na figura de atores políticos e econômicos, os sistemas estão mais flexíveis, com uso da modalidade EAD, que tem possibilitado um aumento da cobertura educacional. Infelizmente, tal cobertura não está associada, em sua grande maioria, ao princípio de qualidade, tão fundamental para formação de profissional superior. (PAIVA, 2022)

Embora tenham ocorrido transformações positivas possibilitando o acesso ao aluno ao ensino superior, existem instituições que se pautam princípios de aligeiramento e massificação do ensino em detrimento de um processo formativo que objetive a aprendizagem e posterior inserção ao mercado de trabalho.

Entidades de matriz privado mercantil, vem avançando no espaço geográfico brasileiro, ano após ano, no campo das matrículas de graduação. Vivenciamos uma tendência correlacionada ao processo de privatização, em virtude, das mudanças nas políticas públicas e programas governamentais que concederam amplo espaço para iniciativa privada estender seus domínios. No que tange a privatização da educação Peroni e Scheibe (2017) afirmam:

Esse processo de privatização coloca em risco o avanço das lutas pelos direitos humanos e colabora significativamente para manutenção das desigualdades sociais, intensificando-se mais ou menos de acordo a correlação de forças e com o histórico democrático e o grau de efetivação do direito à educação que se constrói em cada país.

Ao mesmo tempo em que ocorre uma expansão de matrículas nas graduações superiores se faz necessário pontuar que o empresariado é que tem lucrado com a venda de inscrições, cursos, matrículas, materiais didáticos e acessos as plataformas de ensino. O Estado também tem direcionado frações consideráveis de recursos que poderiam ser aplicados nas instituições

---

públicas, contudo, estão sendo dirigidas para as instituições privadas. Concorde-se com PAIVA na afirmação que:

O contexto educacional brasileiro, em nível superior, teve avanços nas últimas duas décadas do século XXI, entretanto, faz-se necessário pontuar que houve redução das políticas associadas aos direitos sociais e ampliação dos processos de privatização educacional, que são parte de uma agenda ofensiva do capital no intuito de expandir suas taxas de lucro, gerando graves consequências para a democracia, bem como para garantia dos direitos sociais. Ao assumir a direção das políticas educacionais, o setor mercantil opera na redução do espaço da educação enquanto direito público. (2022)

As políticas públicas como Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior-FIES e Programa Universidade Para Todos- ProUni, instituídas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva promoveram dadas as suas devidas proporções, melhorias no que tange o acesso aos estudantes ao ensino superior, ainda assim, essas mesmas políticas possibilitaram o enriquecimento de muitas mantenedoras que viram seus lucros ampliarem justamente das mensalidades pagas pelos alunos da classe trabalhadora, financiadas pelo Estado brasileiro. Em relação ao processo de financiamento das instituições privadas por entes públicos Sousa e Gonçalves (2021) salientam:

Este processo tem, pelo menos, três componentes: o financiamento de bolsas de estudos em IES particulares por programas de financiamento estudantil; isenções tributárias, financiamento a empreendimentos educacionais por meio de bancos públicos.

O financiamento estudantil não é uma política pública recente, ele foi desenvolvido desde a década de 1970, denominado, inicialmente, como Crédito Educativo (CREDUC), institucionalizado pela Lei nº 8.436, apenas em 1992. Em 1999, o CREDUC foi substituído pelo FIES (Medida Provisória nº1.827) e, posteriormente, pela Lei nº10.260, em 2001. Já no ano de 2004, é constituído o ProUni, Lei nº11.096/2004, que amplia a participação de recursos públicos destinados as IES superior privadas. Observa-se uma sequência de marcos regulatórios nas mais diversas matrizes políticas que possibilitaram ao setor privado mercantil a posição de liderança atual. “Desde o Plano Diretor de Reforma do Estado, e mais especificamente a LDB, um verdadeiro tsunami de leis, decretos e portarias vêm alterando a educação brasileira em todos os seus domínios” (LEHER, 2021).

O empresariamento da educação é um fato concreto no panorama educacional deste país que não está somente atuando no ensino superior como também na educação básica neste sentido assinala-se:

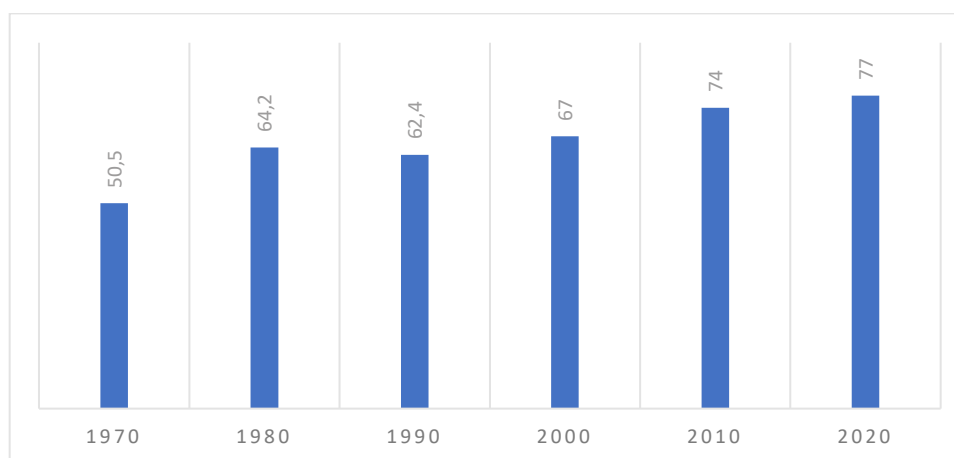
---

Numa perspectiva crítica, no entanto, este tema tem sido estudado como parte do processo geral de privatização da educação no Brasil, o qual, envolve também, a redução da esfera estatal, dos direitos sociais, a consolidação de uma concepção da educação como mercadoria em detrimento de outra que entende como bem público, a concentração de capital na área educacional por meio do fundo público e a alteração da função sócio ontológica da educação (SOUSA; GONÇALVES, 2021).

O cenário neoliberal trouxe como resultados a expansão do setor privado, associada à redução de direitos sociais da população, em função da ampliação de contextos relacionados à educação como mercadoria vendida a preço baixo. O exercício da cidadania, o desenvolvimento social e o uso dos bens públicos estão ameaçados em virtude da ofensiva empresarial nos sistemas educacionais.

No contexto brasileiro, as matrículas em educação superior, em esfera privada, encontram-se em processo de expansão, não demonstrando atualmente sinais de estagnação. Para uma melhor compreensão deste processo, vejamos o Gráfico 1, apresentado a seguir:

**Gráfico 1** — Expansão das matrículas em IES privadas (1970-2020)



**Fonte:** Própria com base nos dados do Censo da Educação Superior (2021)

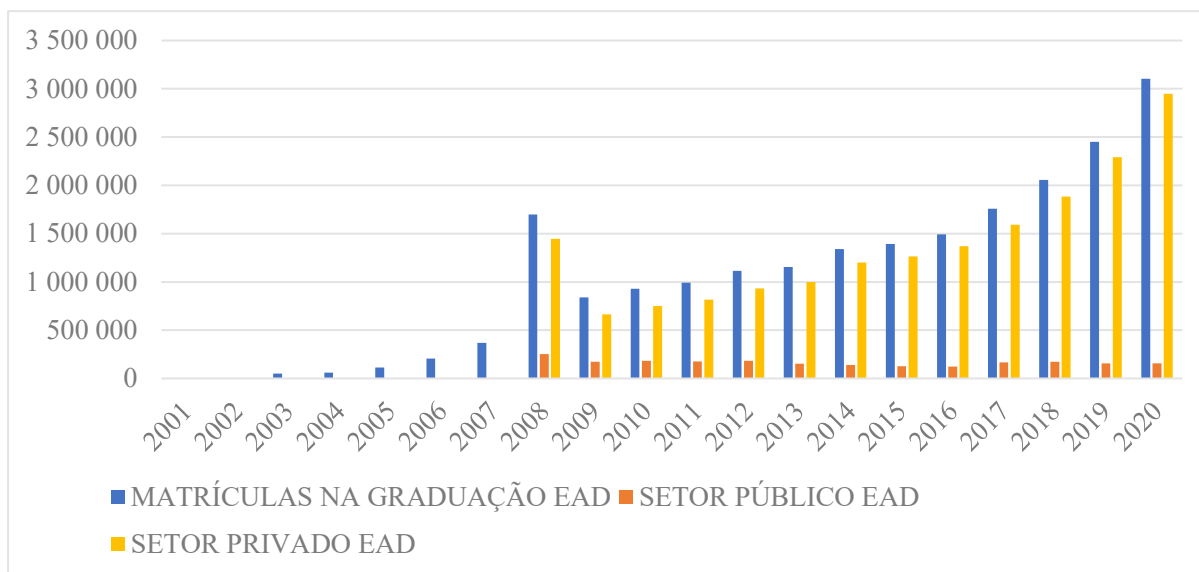
A preponderância das Instituições de Ensino Superior (IES) particulares tem início na década de 1970 quando o número de matrículas representava 50,5%, já na década de 1980, atingiu 64,2%, em 1990, o processo foi mais estável atingindo 62,4%; e sob governo de Fernando Henrique Cardoso chegou, em 1995, a 60,1%, em 2000, atingiu 67%, em 2010, as matrículas em IES particulares foram de 74%, já em 2020, chegou ao patamar de 77% das matrículas presentes na iniciativa privada, conforme dados do INEP (2021). Ter instituições privadas no modelo educacional é uma necessidade, entretanto, observar este predomínio de

---

espaços mercantis em detrimento de espaços públicos gera preocupação na educação que tem sido oferecida para classe trabalhadora.

No que tange a EAD e o seu predomínio em instituições mercantis, podemos melhor compreender no Gráfico 2 conforme demonstrado abaixo:

**Gráfico 2 — Expansão do setor mercantil em EAD (2001-2020)**



**Fonte:** Própria com base nos dados do Censo da Educação Superior (2021).

O setor privado tem respondido majoritariamente pela oferta de vagas e matrículas no ensino superior na EAD, cuja característica é o desenvolvimento de atividades de ensino, desconsiderando a importância dos espaços formativos para os processos de aprendizagens. O segmento público que oferece cursos a distância encontra-se em processo de declínio, enquanto que as instituições privadas vivenciam um processo de expansão de suas matrículas representadas no ano de 2020 por mais de 2 (dois) milhões de alunos.

As alterações na matriz educacional brasileira têm tornado o espaço de educação superior muito associado a tendências mercantis que foram influenciadas por organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e apoiadas pelo Estado brasileiro via aprovação de leis, decretos e portarias.

## METODOLOGIA

O estudo desenvolvido neste trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre os anos de 2021 e concluída em 2022. No que tange metodologia associada a presente pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica com análise documental.

As pesquisas bibliográficas remetem aos estudos de diferentes autores sobre uma temática, ou seja, uma pesquisa de fonte secundária. As pesquisas documentais, em geral, são tidas como análise e estudo de materiais que ainda não receberam tratamento ou que necessitam ser reexaminados sob outras perspectivas, constituindo-se, assim, em tratamento de materiais de fonte primária. Nosso estudo visa a estabelecer uma conexão entre os dois tipos de pesquisa, assim sendo, uma pesquisa bibliográfica com análise documental.

As fontes documentais utilizadas no presente estudo foram: leis, documentos oficiais, dados estatísticos, regulamentos, relatórios e textos acadêmicos.

A coleta de dados foi realizada através dos dados disponíveis no sítio do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP na base de resultados do Censo da Educação Superior. Com as estatísticas disponíveis foi possível elaborar gráficos, tabelas e quadros que melhor representassem a evolução da educação superior ao longo dos anos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados deste estudo evidenciam que a EAD é uma modalidade necessária dentro do espaço geográfico brasileiro, em virtude das dimensões territoriais, contudo, ela apresenta alterações na matriz educacional. O aumento do número de cursos, alunos e instituições são fatores que devem ser observados com cautela, tendo em vista, que promover amplo acesso não é sinônimo de promover formação de qualidade concatenada com o princípio democrático.

As transformações nos espaços universitários desde a década de 1990, sob influência de organismos internacionais e anuência do Estado, possibilitaram uma transformação de um sistema elitizado em um sistema massificado conforme destacado na pesquisa de CASTRO e ARAÚJO, 2018, entretanto, deve-se observar questões sobre como tem ocorrido estas modificações, considerando que a educação superior está caminhando no sentido de um modelo presencial para cursos EAD, entretanto, a educação a distância responde uma necessidade do mercado e não uma formação solicitada pela classe trabalhadora.

As propagandas anunciadas pelos cursos EAD estão voltadas a uma agilidade, flexibilidade e maior inserção do aluno aos meios tecnológicos que podem promover uma formação em um espaço e tempo diferenciado, no entanto, o princípio de qualidade não tem sido observado por grande parte das instituições. O crescimento da EAD em países da América Latina responde as demandas propagadas pelos organismos internacionais e a anuência do

---

Estado brasileiro possibilitando aumento da cobertura educacional muitas vezes não associada a qualidade necessária conforme afirmado pela pesquisadora PAIVA, 2022.

No transcurso de alterações no modelo educacional brasileiro apresenta-se a financeirização ocupada por grandes mantenedoras de instituições superiores que presenciaram a entrada de recursos do fundo público para suas empresas via recursos de FIES e ProUni possibilitadas através da aprovação de leis, decretos e portarias conforme pode ser visto nos apontamentos de SOUZA, GONÇALVES e LEHER, 2021.

Em relação aos dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior, foi possível compreender que as instituições privadas tiveram sua relevância destacada em número de matrículas ao longo das últimas cinco décadas, importante também destacar que independente da matriz política que estivesse no poder as corporações mercantis tinham seu espaço, sendo um modelo que não apresenta variações após os anos 2000.

Existe em curso no Brasil, um projeto do capital para educação que muitas vezes pode ser caracterizado por vias tidas como democráticas e de inclusão da classe trabalhadora, porém, se faz necessário observar quem é que tem presenciado seus empreendimentos ampliarem e quem é a matriz que sofre com cortes, contingenciamentos, congelamentos de verbas e sucateamento de suas infraestruturas físicas ao longo dos últimos anos.

## **CONCLUSÕES**

Este trabalho analisou as novas tendências de expansão da educação superior no espaço geográfico brasileiro e destacou o avanço da modalidade de educação a distância- EAD. Em nosso entendimento a EAD se faz necessária devido as extensões territoriais do país, contudo, ela não pode se tornar prioridade para o processo formativo da população brasileira.

A educação a distância começa a ser difundida em nossos sistemas educacionais após a influência de organismos internacionais tais como: o Banco Mundial-BM, que vem direcionando os programas de educação dos mais diversos países do globo. O Estado brasileiro em concordância com os diretrizes propagadas pelo BM inicia desde a década de 1990 uma série de leis, portarias e decretos que vem inserindo a EAD enquanto uma modalidade educacional de destaque em nosso território. Outra questão não menos importante é que a EAD atualmente ocorre majoritariamente em ambientes privados, sendo as instituições públicas, responsáveis apenas por parcelas mínimas dos discentes matriculados.

---

Foi possível perceber com base nos estudos realizados que o Estado brasileiro através de políticas como FIES e ProUni possibilitou um maior incremento dos lucros das mantenedoras mercantis, embora também, tenha possibilitado o acesso de muitos alunos da classe trabalhadora ao ensino superior.

No que tange aos aspectos conclusivos, acredita-se que a modalidade EAD, embora amplamente divulgada e recomenda por organismos internacionais, possibilita o acesso ao ensino superior, todavia, as condições de permanência e qualidade são bastante discutíveis em nosso entender. A EAD, aqui tratada, é necessária para algumas localidades, entretanto, vem avançando a passos largos na conjuntura educacional deste país, visto que o ensino presencial vem perdendo espaço, enquanto que a educação a distância está em processo de expansão. Isto posto, acredita-se que o caminho para uma melhoria das condições educacionais dos processos formativos deve estar associada à formação de qualidade e ao fortalecimento e defesa de nossas instituições e um crescimento moderado para as graduações EAD.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro de 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 06 de março de 2023>

BRASIL. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. **Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 jul 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm) <acesso em 06 de março de 2023>

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos-PROUNI.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jan 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm) <acesso em 06 de março de 2023>

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; ARAÚJO, Nataniel da Vera Cruz Gonçalves. Educação superior no Brasil e a utilização da educação a distância como estratégia de expansão e massificação. **Revista RBPAE.** v. 34, n.1, 2018, p. 189-209.





LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, 2021, p. 9-29.

MEC/INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**: sinopse. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso entre 1 de outubro de 2021 e 20 de fevereiro de 2022.

PAIVA, Sheila de Araújo. **A expansão da EAD privado mercantil do espaço geográfico baiano**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

PERONI, Vera; Scheibe, Leda. Privatização na e da educação: Projetos societários em disputa. *Revista Retratos da Escola*, v,11, n.21,2017, p.387-392.

SOUSA, Kasandra Conceição de Castro; GONÇALVES, Rita de Cássia. Empresariamento da educação superior no Brasil. Democratização e desmonte da democracia social. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, 2021, p. 296-310.

---

## A RELEVÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

Dellker Berigo de Souza<sup>1</sup>  
Elisangela Baldo Bucco<sup>2</sup>  
Edite Maria Sudbrack<sup>3</sup>

### RESUMO

Uma das principais razões pelas quais a Gestão Escolar Democrática é tão importante na mediação de conflitos é a sua ênfase no diálogo e na participação. A escolha da presente temática se justifica na necessidade de compreender a relação entre a Gestão Escolar Democrática e a mediação de conflitos escolares, bem como sua importância na promoção de um ambiente escolar mais harmônico e democrático. A questão de investigação dessa pesquisa visa compreender como a Gestão Escolar Democrática pode contribuir para a prevenção e mediação de conflitos escolares. Nesse sentido, o estudo tem como objetivo analisar a relevância da Gestão Escolar Democrática na mediação de conflitos escolares. Foram utilizadas pesquisas bibliográficas e documentais, com análise e interpretação dos dados obtidos. Por meio da revisão realizada foi possível constatar que a Gestão Escolar Democrática é essencial para a promoção de um ambiente escolar saudável e pacífico, uma vez que permite a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões e na resolução de conflitos. Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática, Mediação de Conflitos, Escola.

### ABSTRACT

One of the main reasons why democratic school management is so important in conflict mediation is its emphasis on dialogue and participation. The choice of this theme was justified by the need to understand the relationship between democratic school management and the mediation of school conflicts, as well as its importance in promoting a more harmonious and democratic school environment. The research question of this research sought to understand how democratic school management can contribute to the prevention and mediation of school conflicts. In this sense, the study aimed to analyze the relevance of democratic school management in the mediation of school conflicts. Bibliographical and documentary research was used, with analysis and interpretation of the data obtained. Through the review carried out, it was possible to verify that democratic school management is essential for the promotion of a healthy and peaceful school environment, since it allows the active participation of all members of the school community in decision-making and conflict resolution.

Keywords: Democratic School Management, Conflict Mediation, School.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, [dellkerberigo2016@gmail.com](mailto:dellkerberigo2016@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, [elisangela\\_bb@hotmail.com](mailto:elisangela_bb@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, [sudbrack@uri.edu.br](mailto:sudbrack@uri.edu.br)

## INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de convivência social que reúne indivíduos de diferentes origens e culturas, o que pode gerar conflitos de diversas naturezas. Esses conflitos podem ser causados por divergências pessoais, desentendimentos entre colegas, diferenças de valores e crenças, entre outras razões. A resolução pacífica desses conflitos é fundamental para a promoção de um ambiente escolar mais harmonioso e pacífico, que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. A Gestão Escolar Democrática (GED) tem sido reconhecida como uma ferramenta essencial para a construção de uma educação de qualidade. Em particular, a capacidade da GED em lidar com conflitos é um elemento crítico para garantir um ambiente escolar positivo e saudável. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2013), a gestão escolar eficaz é um fator crítico para a prevenção e a resolução de conflitos.

Uma das principais razões pelas quais a GED é tão importante na mediação de conflitos é a sua ênfase no diálogo e na participação, de acordo com um estudo do Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Universidade de São Paulo, a GED auxilia todos os membros da comunidade escolar na busca por soluções para os problemas. (GADOTTI, 2012). Ela também é importante na mediação de conflitos, por ajudar a criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. A mediação de conflitos e a GED são estratégias complementares na promoção da resolução pacífica dos conflitos escolares. A primeira permite a construção de acordos e soluções pacíficas para os conflitos, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e pacífico; a segunda permite a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na busca por soluções pacíficas para os conflitos. (SILVA, 2018).

A escolha da presente temática se justifica na necessidade de compreender a relação entre a GED e a mediação de conflitos escolares, bem como, sua importância na promoção de um ambiente escolar mais harmônico e democrático. Acredita-se que a GED e a mediação de conflitos são práticas capazes de promover a inclusão, a participação e o diálogo na escola, contribuindo para a construção de uma cultura de paz.

Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo analisar a relevância da GED na mediação de conflitos escolares. Para tanto, foram abordados tópicos referentes a Gestão Escolar Democrática e a mediação de conflitos. Foram utilizadas pesquisas bibliográficas e documentais, com análise e interpretação dos dados obtidos. A metodologia adotada incluiu a

seleção de referências teóricas que abordam o tema em questão, bem como estudos de caso que apresentam experiências nessas áreas.

## **A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA (GED) E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES**

A GED tem como princípio fundamental a participação ativa dos membros da comunidade escolar, que devem ser envolvidos em todas as etapas do processo educativo, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) até a avaliação do desempenho escolar. A participação ativa dos membros da comunidade escolar na gestão é fundamental para garantir a efetividade das políticas educacionais e para promover a construção de um ambiente escolar mais democrático e participativo. (OLIVEIRA, 2015).

Assim, a GED se baseia na participação de todos os atores escolares (professores, alunos, pais, funcionários e comunidade) na definição de objetivos, estratégias e práticas educacionais. Segundo Arroyo (2011), a GED pressupõe a participação popular, a corresponsabilidade dos gestores e a transparência das decisões. Essa forma de gestão visa a construção de uma escola mais democrática e inclusiva, capaz de promover a participação e o protagonismo dos alunos, a valorização dos professores e funcionários e a aproximação com as comunidades locais. (GADOTTI, 2012).

Para que a GED seja efetiva, é preciso que haja uma cultura de diálogo e cooperação entre todos os membros da comunidade escolar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – BRASIL, 1996), a gestão democrática deve garantir a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP, na eleição dos dirigentes escolares e na tomada de decisões importantes para a escola. Isso significa que a gestão democrática deve ser um processo contínuo e participativo, que envolve todos os atores da comunidade escolar. A LDB (Lei n. 9.394/1996) prevê a GED como um dos princípios fundamentais da educação brasileira. De acordo com a referida lei, a gestão democrática é um dos objetivos da educação nacional, que deve ser alcançado por meio da participação da comunidade escolar e da garantia da autonomia da escola.

A participação da comunidade na gestão escolar deve ser assegurada por meio da criação de conselhos escolares, que devem ser compostos por representantes desses grupos, a gestão democrática também envolve a autonomia da escola para definir seu PPP, seu regimento interno e sua organização administrativa (BRASIL, 1996). Como afirmam Batista e Almeida (2021), a

---

autonomia da escola é um elemento fundamental para a gestão escolar democrática, pois permite que a comunidade escolar participe ativamente da tomada de decisões e da definição das políticas educacionais.

Além disso, a LDB prevê a realização de eleições diretas para diretores de escola como forma de garantir a participação da comunidade na gestão escolar. Como destacam Amorim e Ribeiro (2019), a eleição direta de diretores é uma forma de assegurar a escolha de líderes comprometidos com a gestão democrática e com a participação da comunidade escolar. Segundo Freire (1996), a gestão democrática é essencial para a construção de uma educação libertadora, que forme cidadãos críticos e ativos.

Para implementar a GED é preciso adotar uma série de medidas que promovam a participação ativa e efetiva da comunidade escolar. Segundo Souza (2011), algumas das medidas que podem ser adotadas incluem a criação de conselhos escolares, a realização de assembleias com a comunidade escolar, a promoção de debates e discussões sobre temas relevantes para a escola, entre outras. Além disso, é fundamental que os gestores escolares estejam preparados para liderar processos participativos e para valorizar as contribuições de todos os atores envolvidos na gestão escolar.

Sobre a mediação de conflitos escolares, cabe destacar que a palavra conflito remete à ideia de algo negativo, algo que merece ser eliminado ou resolvido, tendo em vista sua aproximação com a hostilidade. Todavia, pode-se entender que conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. (CHRISPINO, 2007). Neste sentido, a escola tem a responsabilidade de mediar os conflitos que nela existem, não apenas para sua resolução, mas principalmente para contribuir com a formação de cidadãos capazes de, nas diferentes situações vivenciadas, agir frente a esses conflitos. Nesta perspectiva, a escola deve ser mesmo um lugar de conflito, de confronto de posições, isso só é possível por meio do debate, da crítica, da autonomia e da participação, são esses os princípios da democracia. (GADOTTI, 2012).

De acordo com estudo realizado por Souto, Ferreira e Araújo (2021), os conflitos escolares podem ser categorizados em três tipos principais: conflitos interpessoais, conflitos entre alunos e professores e conflitos entre alunos e funcionários. Para lidar com os conflitos é fundamental que as instituições de ensino adotem medidas eficazes de prevenção e intervenção. De acordo com o estudo realizado por Barros (2020), a promoção de um ambiente escolar

---

seguro, acolhedor, com regras claras e respeito à diversidade pode ser apoiado com a implementação de programas de mediação e resolução de conflitos.

Para Araújo e Santos (2019), a construção de um ambiente escolar harmonioso e produtivo exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, com ações coordenadas e integradas. A literatura também destaca a importância de abordar os conflitos escolares de forma preventiva, por meio de programas de educação emocional e resolução de conflitos desde a infância. Além disso, é fundamental que as instituições de ensino criem canais de comunicação abertos e efetivos para ouvir as demandas e sugestões dos estudantes, professores e funcionários.

Para que a mediação de conflitos escolares seja efetiva, é preciso que haja uma cultura de diálogo e respeito mútuo na escola. De acordo com Dantas (2015), a mediação de conflitos escolares é uma abordagem que busca transformar os conflitos em oportunidades de aprendizagem e crescimento pessoal. Segundo Franco (2016), a mediação de conflitos pode contribuir para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva, na qual todos os membros da comunidade escolar são valorizados e respeitados.

Para implementar a mediação de conflitos escolares, é preciso adotar uma série de medidas, segundo Batista e Baptista (2018), algumas das medidas que podem ser adotadas incluem a formação de mediadores escolares, a criação de espaços para o diálogo e negociação, o estabelecimento de normas claras e justas para a resolução de conflitos, entre outras. Além disso, é fundamental que os gestores escolares estejam engajados na promoção da cultura de paz e na valorização da mediação de conflitos como uma ferramenta importante para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Além da prevenção, a GED também pode contribuir para a mediação de conflitos escolares. Assim, a mediação de conflitos é realizada por um mediador, que é um terceiro imparcial e capacitado para conduzir o processo de mediação de forma equilibrada e respeitando os interesses e necessidades de todas as partes envolvidas. O mediador não impõe soluções, mas sim busca facilitar o diálogo e a negociação entre as partes para que elas mesmas encontrem as soluções mais adequadas para o conflito. Essa participação pode se dar por meio da criação de conselhos escolares, grupos de mediação de conflitos, ou outras formas de diálogo que favoreçam a escuta ativa e a construção de soluções conjuntas para os problemas (PARO, 2016).

## **A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DA GED NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES**

De acordo com Rodrigues e Codo (2014), uma gestão escolar democrática é aquela que valoriza a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incluindo alunos, professores, pais e funcionários. Já para Oliveira (2019) ela é aquela que valoriza a diversidade e busca promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Nesse sentido, a Constituição Federal, de 1988, estabelece que o ensino deve ser ministrado com base em alguns princípios, entre elas está a gestão democrática do ensino (BRASIL, 1988). Dessa forma, o gestor escolar tem um papel fundamental na promoção de um ambiente escolar harmonioso e saudável para todos os envolvidos, incluindo a mediação de conflitos, precisa estar atento às relações interpessoais na escola e ser capaz de identificar possíveis conflitos, para que possa intervir de forma preventiva ou corretiva, de acordo com a situação.

Cabe ainda ao gestor escolar garantir que todos os envolvidos na mediação de conflitos sejam tratados com respeito e dignidade, que os interesses dos alunos sejam colocados em primeiro lugar, o gestor escolar deve buscar capacitação e formação para desenvolver habilidades e competências específicas para a mediação de conflitos escolares, de modo a contribuir de forma mais efetiva para a promoção de um ambiente escolar saudável e harmonioso para todos os envolvidos.

De acordo com Franco (2016), a formação de mediadores escolares é um elemento fundamental para a implementação da mediação de conflitos escolares na escola. A gestão escolar democrática também pode contribuir para o estabelecimento de normas claras e justas para a resolução de conflitos na escola. Segundo Batista e Baptista (2018), é importante que a escola estabeleça regras claras para a resolução de conflitos e que essas regras sejam aplicadas de forma justa e imparcial.

Conforme destacado por Veiga (2013), a democracia é fundamental para a construção de uma educação mais justa e igualitária. Assim, é preciso que a gestão escolar atue de forma democrática para que os alunos e professores se sintam valorizados e engajados em suas atividades escolares. Nesse sentido, a gestão democrática pode ser entendida como uma prática que busca promover a participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade escolar nas

---

decisões e ações da escola, visando a construção de um ambiente escolar mais colaborativo e participativo (PARO, 2016). Para tanto, é preciso estabelecer canais de comunicação e diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo, fomentando a reflexão e a construção coletiva de soluções para os desafios enfrentados pela escola.

A mediação de conflitos escolares pode ser realizada por qualquer membro da comunidade escolar, desde que esteja capacitado para conduzir o processo de forma equilibrada e respeitando os interesses e necessidades de todas as partes envolvidas em um ambiente de diálogo e negociação, em que os diversos atores envolvidos possam expor suas opiniões, interesses e buscar soluções conjuntas para os conflitos que surgem no cotidiano escolar (FREITAS, 2010).

Um dos principais desafios da gestão escolar democrática na mediação de conflitos escolares é garantir a participação efetiva da comunidade escolar no processo de resolução de conflitos. De acordo com o artigo 206 da Constituição Federal:

o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
[...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (BRASIL, 1988, s/p).

Assim, é fundamental que os professores e demais profissionais da educação sejam valorizados e incentivados a participar ativamente do processo de mediação de conflitos escolares (BRASIL, 1988, art. 206). Outro desafio da GED na mediação de conflitos escolares é a necessidade de garantir que todos os envolvidos no processo sejam tratados com respeito e dignidade. Além disso, é importante destacar que a GED, na mediação de conflitos escolares, não se resume apenas a resolver conflitos de forma pacífica, ela também deve buscar promover a cultura da paz e dos direitos humanos na escola.

É importante ressaltar que a gestão escolar democrática na mediação de conflitos escolares não deve ser vista como uma tarefa isolada do gestor escolar. Todos os atores da comunidade escolar devem ser envolvidos no processo, contribuindo para o estabelecimento de uma cultura de paz na escola. A LDB estabelece as bases da educação brasileira e traz em seu texto elementos importantes para a compreensão dos desafios da gestão escolar democrática na mediação de conflitos escolares. De acordo com a referida lei, a GED é um dos princípios fundamentais da educação brasileira e se define como a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, s/p). Nesse sentido, a

---



mediação de conflitos escolares deve ser vista como um processo participativo, no qual todos os atores envolvidos na comunidade escolar têm voz e poder de decisão.

Além disso, a LDB destaca a importância da educação para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. Como destaca o artigo 2º da lei, “a educação [...] deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, s/p). Isso implica que a gestão escolar democrática na mediação de conflitos escolares é fundamental para garantir que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que os prepare para se tornarem cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Por meio da GED é possível envolver os alunos em atividades extracurriculares, como debates e fóruns de discussão, que os ajudam a desenvolver habilidades sociais, críticas e analíticas. Além disso, os alunos são encorajados a participar de projetos sociais e voluntariado, o que os prepara para se tornarem cidadãos ativos e engajados na comunidade. Um dos principais desafios da GED é a falta de participação ativa dos membros da comunidade escolar. Um dos autores que discute os desafios da gestão escolar democrática é Garcia (2015), que destaca a importância de se criar espaços de participação e diálogo entre os membros da comunidade escolar para que eles se sintam envolvidos no processo de gestão escolar.

Outro desafio da gestão escolar democrática é a resistência de alguns membros da comunidade escolar em participar do processo de gestão escolar e da mediação de conflitos escolares. De acordo com Pimenta (2019), é comum que alguns professores e gestores escolares resistam à ideia de participar de processos de gestão democrática e de mediação de conflitos escolares por medo de perder o controle sobre a escola e sobre as decisões que afetam a sua vida profissional.

Além disso, a gestão escolar democrática também pode enfrentar desafios em relação à capacitação e formação dos mediadores escolares. Segundo Souza (2017), é fundamental que os mediadores escolares recebam formação e capacitação específicas para conduzir o processo de mediação de forma equilibrada e respeitando os interesses e necessidades de todas as partes envolvidas.

O Ministério da Educação (MEC) tem adotado diversas estratégias para promover a gestão escolar democrática e a mediação de conflitos escolares. Uma dessas estratégias é o programa “Escola que Protege”, lançado em 2019, que tem como objetivo criar ambientes escolares mais seguros e acolhedores para os alunos. Segundo o MEC (BRASIL, 2020), o programa oferece formação para professores, gestores escolares e demais profissionais da

---

educação, a fim de capacitá-los para lidar com situações de violência e conflito dentro da escola. O programa também prevê a criação de comissões de mediação de conflitos em cada escola, com a participação de alunos, professores e pais.

Além disso, o MEC tem incentivado a criação de Núcleos de Mediação de Conflitos (NUMECs) nas universidades, com o objetivo de formar mediadores para atuarem em escolas de ensino básico. Segundo o MEC (BRASIL, 2019), os NUMECs oferecem cursos de capacitação para mediadores, que são preparados para atuarem em situações de conflito na escola. Outra iniciativa do MEC é o Programa Nacional de Convivência Escolar (PNCE), que busca promover a cultura de paz e a convivência saudável entre os alunos. Segundo o MEC (BRASIL, 2021), o PNCE oferece formação para professores e gestores escolares, além de disponibilizar materiais pedagógicos que abordam temas como a resolução pacífica de conflitos e o respeito à diversidade.

Apesar dos benefícios da gestão escolar democrática, sua implementação pode ser um desafio para as escolas. De acordo com Pimenta (2019), o papel do gestor escolar é fundamental para o sucesso da escola e para o desenvolvimento dos alunos, já que a gestão escolar influencia diretamente no ambiente e na cultura escolar. Para isso, é fundamental que ele possua habilidades de escuta ativa, negociação e mediação de conflitos.

## **CONCLUSÕES**

O objetivo deste estudo foi analisar a relevância da GED na mediação de conflitos escolares. Por meio da revisão bibliográfica realizada, foi possível constatar que a gestão escolar democrática é essencial para a promoção de um ambiente escolar saudável e pacífico, uma vez que permite a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões e na resolução de conflitos. Além disso, a gestão democrática possibilita o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes, como empatia, respeito e diálogo, que são fundamentais para a prevenção e resolução de conflitos.

A mediação, por sua vez, é uma estratégia que tem sido amplamente utilizada nas escolas para a resolução pacífica de conflitos. A mediação de conflitos na escola pode ser realizada por alunos mediadores, professores, coordenadores pedagógicos ou outros membros da equipe escolar que tenham sido capacitados para a função.

Para que a mediação de conflitos seja efetiva é necessário que a gestão escolar promova uma cultura de paz na escola, ofereça suporte aos mediadores e aos envolvidos no conflito.

---

Além disso, é fundamental que a gestão escolar ofereça capacitação e formação continuada para os mediadores, visando aprimorar suas habilidades de comunicação, empatia e resolução de conflitos.

Diante disso, pode-se afirmar que a GED é fundamental para a promoção da mediação de conflitos na escola. Através da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões e na resolução de conflitos, é possível construir um ambiente escolar saudável e pacífico, que valorize o diálogo e a cultura de paz. Além disso, a mediação é uma estratégia efetiva para a resolução pacífica de conflitos na escola, desde que seja promovida por uma gestão escolar comprometida com a formação de mediadores capacitados e com a criação de um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os estudantes.

Por fim, ressalta-se a importância da realização de estudos e pesquisas que busquem aprimorar as práticas e estratégias de gestão escolar para a promoção da mediação de conflitos na escola. Espera-se que este estudo contribua para a reflexão sobre a importância da GED na mediação de conflitos e para a implementação de políticas e práticas que promovam a participação da comunidade escolar na tomada de decisões e na resolução de conflitos de forma colaborativa e pacífica.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, J.M.; RIBEIRO, M.C. Gestão escolar democrática: concepções e práticas em escolas públicas de São Paulo. **Revista Gestão & Planejamento**, Salvador/BA v. 20, n. 1, p. 67-84, 2019.

ARAÚJO, C.V.M.; SANTOS, M.A.C. Conflitos escolares: a importância da mediação na construção de uma escola democrática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 14, n. 3, p. 1007-1025, 2019.

ARROYO, M.G. Escola, democracia e participação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, n. 80, p. 165-181, 2002.

BARROS, A.C. A mediação de conflitos escolares como estratégia para a melhoria do ambiente escolar. **Cadernos de Educação**, Pelotas/RS, v. 47, n. 224, 2020.

BATISTA, A.C.S.; BAPTISTA, S.M. **Mediação de conflitos na escola**: um caminho para a convivência pacífica. *Convivência e respeito: práticas de mediação de conflitos na escola*. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2018.

BATISTA, R.A.; ALMEIDA, F.S. Autonomia escolar e gestão democrática: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília/DF v. 37, n. 1, p. 59-76, 2021.

---

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**. Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. **Escola que Protege**: formação continuada em mediação de conflitos e justiça restaurativa. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2020.

BRASIL. **Núcleos de Mediação de Conflitos**: formação de mediadores para atuar nas escolas. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Convivência Escolar**. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2021.

CHRISPINO, Á. **Conflitos escolares**: prevenção e resolução. São Paulo/SP: Pearson Education do Brasil, 2007.

DANTAS, K.K.F. A mediação de conflitos na escola como instrumento de resolução pacífica de conflitos: reflexões e perspectivas. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, Ijuí/RS, v. 3, n. 5, p. 133-149, 2015.

FRANCO, E.A.G. A mediação de conflitos escolares como prática pedagógica: conceitos, fundamentos e práticas. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo/SP, v. 19, n. 33, p. 41-57, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.C. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília/DF, v. 26, n. 2, p. 303-317. 2010.

GADOTTI, M. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012.

GARCIA, C.R.F. Gestão escolar democrática: participação popular na construção de uma escola cidadã. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 14. 2015. **Anais do XIV ENDIPE**, Campinas/SP, 2015.

OLIVEIRA, I.C. Gestão escolar democrática: princípios e práticas. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte/MG, v. 11, n. 2, p. 97-114, 2019.

OLIVEIRA, J.F. Gestão escolar democrática e a mediação de conflitos: desafios e possibilidades. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza/CE, v. 40, n. 81, p. 92-102, 2015.

PARO, V.H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo/SP: Editora Ática. 2016.

---

PIMENTA, S.G. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo/SP: Editora Cortez, 2019.

RODRIGUES, C.A.G.; CODO, W. Gestão escolar democrática e qualidade do ensino: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília/DF, v. 30, n. 1, p. 83-99, 2014.

SILVA, M.A.F. A gestão escolar democrática na promoção da inclusão social. 2018. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2018.

SOUTO, M.J.P.; FERREIRA, M.C.P.; ARAÚJO, A.M.C. Conflitos escolares: uma análise da literatura. Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, 11. 2021. **Anais Eletrônico do Encontro Internacional de Produção Científica UniCesumar**, Maringá/PR, 2021.

SOUZA, A.M.D. Gestão escolar democrática: uma construção possível. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo/SP v. 2, n. 7, p. 74-86, 2011.

SOUZA, F.A. A mediação de conflitos na escola: desafios e possibilidades. In: Congresso Internacional de Educação, 5., 2017, São Paulo/SP. **Anais eletrônicos do V Congresso Internacional de Educação**. São Paulo/SP: UNESP, 2017. Disponível em: <http://congressos.unesp.br/index.php/cie/vconedu/paper/view/6741>. Acesso em: 20 fev. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Guia para Políticas e Práticas de Gestão Escolar**. Paris: UNESCO, 2013.

VEIGA, I.P.A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/SP: Editora Papirus. 2013.

## ANÁLISE DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA PELOS PROFESSORES E ALUNOS.

Francisco Solano<sup>1</sup>  
Ayzamak Dantas<sup>2</sup>  
Alyson da Silva<sup>3</sup>  
Deyvid Wallace<sup>4</sup>

### RESUMO

Esse trabalho descreve qualitativamente as dificuldades da educação durante o período da pandemia do vírus SARS-CoV-2. O principal meio usado para a pesquisa e a catalogação da problemática das dificuldades experienciadas pelos alunos e professores, durante o período da pandemia, foram os sites de pesquisa acadêmica: *periódicos da CAPES* e o *Google Acadêmico*. O trabalho tem o intuito de trazer a atenção e reflexão para os problemas e dificuldades enfrentados pelos professores e alunos durante o período da pandemia, analisando as dificuldades mais comuns, comentando como a falta de preparo de professores influenciou no aprendizado e compreendendo como a escassez de equipamento e uma internet de qualidade contribuiu para o ruído informacional entre professor e aluno. Evidenciaram-se os problemas enfrentados pelos professores e alunos durante o período em que se utilizou o modelo de ensino emergencial e os problemas posteriores em que a educação vem passando devido o retrocesso educacional da aprendizagem dos alunos e a transição do ensino remoto para o presencial juntamente com a volta do mesmo. Portanto, contribuindo para a compreensão acerca da educação brasileira, entendendo os empecilhos que persistem nas salas de aulas no período pós-pandemia.

**Palavras-chave:** pandemia, ensino emergencial, covid-19, tecnologias, dificuldades.

### ABSTRACT

This work qualitatively describes the difficulties of education during the period of the SARS-CoV-2 virus pandemic. The main means used for researching and highlighting the problematic and difficulties experienced by students and teachers during the pandemic period was the CAPES journal website and Scholar Google. The work aims to bring attention and reflection to the problems and difficulties faced by teachers and students during the pandemic period, analyzing the most common difficulties, commenting on how the lack of preparation of teachers influenced learning and understanding how the scarcity of quality equipment and internet

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Química, Instituto federal do Rio Grande do Norte, [francisco.solano@escolar.ifrn.edu.br](mailto:francisco.solano@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em Química, Instituto federal do Rio Grande do Norte, [Ayzamak.araujo@escolar.ifrn.edu.br](mailto:Ayzamak.araujo@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciatura em Química, Instituto federal do Rio Grande do Norte, [silva.alyson@escolar.ifrn.edu.br](mailto:silva.alyson@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Licenciatura em Química, Instituto federal do Rio Grande do Norte, [deyvid.lima@academico.ifrn.edu.br](mailto:deyvid.lima@academico.ifrn.edu.br)

---

contributed to the informational noise between teacher and student. The problems faced by teachers and students during the period in which the emergency teaching model was used and the subsequent problems that education has been experiencing due to the educational setback of student learning were highlighted and the transition to remote to face-to-face teaching along with its return. Therefore, contributing to the understanding of Brazilian education, understanding the obstacles that persist in classrooms in the post-pandemic period.

**Keywords:** pandemic, remote learning, emergencial teaching covid-19, technology, difficulties.

## INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2021), *pandemia* é o termo usado quando uma epidemia deixa de ser um surto local e começa a se espalhar, afetando várias regiões, se espalhando por diferentes continentes, disseminando uma nova doença em escala mundial. De acordo com informações trazidas pelo *website* do Ministério da Saúde (2021), a COVID-19 é uma infecção respiratória causado pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, que tem uma elevada taxa de transmissão e de distribuição global.

Com o advento da tragédia pandêmica da COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas para evitar a proliferação do vírus e assim, teve que dar início as aulas remotas conforme a medida provisória imposta pela Associação Brasileiro de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES).

“PORTARIA MEC Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 (ABMES, 2020)”.

A modalidade de ensino à distância (EaD) se caracteriza pela utilização de tecnologias voltadas para a ministração temporária das aulas com professores e alunos em extremos diferentes, essa distância entre o educador e o educando torna necessário métodos de ensino aprendizagem diferentes dos que são utilizados no ensino presencial. Essas mudanças afetaram todos os níveis escolares, podendo ser implantada na educação básica e fundamental dos jovens e adultos, na educação profissional e técnica e também no ensino superior.

Diante disso, a modalidade do EaD pode ser definida de duas formas: o ensino síncrono e assíncrono. As aulas síncronas ocorrem de forma sincronizada, na qual os alunos e professores se reúnem sincronizadamente no mesmo espaço para realizar suas atividades, seja de forma

---

presencial ou remota. Já as aulas assíncronas não ocorrem de forma sincronizada, pois não há a presença simultânea de professores e alunos. No formato assíncrono, o professor envia as atividades ou vídeos referentes ao conteúdo via plataformas como o *Google Classroom*.

Conforme Souza e Vasconcelos (2021). A pandemia começou no mundo, no final de 2019, em Wuhan, na China, mudando a forma das pessoas se relacionarem por consequência do distanciamento social que era um dos métodos para evitar o contágio do vírus, esse distanciamento mudou as relações entre professores e alunos que passaram acontecer a distância. De acordo com Ribeiro, Cavalcante e Pimentel (2021) a adaptação é necessária aos discentes e docentes em relação aos recursos que estavam disponíveis para tal meio de educação como os computadores e as redes de internet. Consequentemente, com a mudança abrupta e a falta de preparo do Sistema Educacional Brasileiro para acolher essa mudança de ensino presencial para remoto, diversos problemas surgiram, um deles sendo a lenta adaptação dos professores e alunos às mudanças ocasionadas pela pandemia.

Além disso, apareceram vários problemas destacados pelos estudantes, os quais, foram referentes ao acesso à internet e aos recursos tecnológicos, evidenciando desde problemas quanto às conexões para navegação na web e participação das aulas por videochamadas. Embora atualmente estamos vivendo um cenário que cada vez mais promove a inserção das tecnologias de informação e comunicação em ambiente acadêmico, existem dificuldades inerentes a interação remota da educação, porque uma parte da população ainda não tem acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, tais como notebook, tablet e computador de mesa, dificultando a realização das atividades e os encontros virtuais e contribuindo para o declínio do aprendizado em todas as áreas da educação (ARRUDA e SIQUEIRA, 2021; SILVA et.al 2021).

“A partir desse novo contexto, as organizações ao redor do globo tiveram que se adequar para que não paralisassem diante de todo estaque, ocasionado pelo isolamento social. Sendo assim, reinventar-se com as ferramentas e os instrumentos tecnológicos foi uma alternativa inovadora para manter relações nos meios educacionais, isso porque os alunos e professores precisam dar continuidade a seus processos de ensino e aprendizagem. (ARRUDA e SIQUEIRA, 2021, p. 02)”.

O referido trabalho irá focar suas visões nas consequências que essa mudança brusca do ensino presencial para o remoto causou, afetando não só os professores, mas também os próprios alunos.

---



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao redor do mundo várias pessoas tiveram seu estilo de vida modificado, ocasionado pela pandemia do coronavírus e a quarentena que se sucedia, porém, não somente os contaminados foram prejudicados, mas também, toda a sociedade mundial no âmbito escolar, onde 90% de todos os estudantes do planeta perderam o acesso regular a escola nos períodos de crise tendo como resposta governamental a implementação do ensino emergencial remoto para suprir as necessidades mediante a educação, o MEC em razão disso publicou a portaria n.º 343 autorizando o uso de tecnologias digitais e métodos de aprendizagem voltados para o ensino remoto para a substituição temporária das aulas presenciais em instituições de ensino (ARRUDA e SIQUEIRA, 2021; SILVA et al. 2021).

“Diante disso, Hartwig et al. (2019) afirmam que as metodologias ativas, em especial o ensino híbrido, com a ajuda dessas ferramentas síncronas e assíncronas, está sendo inserida nos sistemas educacionais, buscando inovar e ampliar a criatividade e a motivação. Sendo assim, em tempos de isolamento social, o professor deve buscar nessas abordagens uma personalização do ensino para que o aprendente possa desenvolver seus interesses e habilidades (ARRUDA e SIQUEIRA, 2021, p. 03)”.

Antes da pandemia, o ensino remoto era mais comumente visto como forma de complementar sua formação acadêmica e não como meio de formação de profissionais, com o advento da pandemia isso mudou completamente e o ensino remoto passou a ser visto como mais uma opção para a formação de profissionais no mercado de trabalho. Essa alternativa ao ensino emergencial, além de complementar a ministração do ensino presencial promovendo uma aprendizagem mais eficaz, motivadora e especializada para os aprendentes do ensino remoto emergencial (ERE), também permite aos professores escolher a melhor metodologia a ser utilizada dependendo exclusivamente do conteúdo e contexto em que se encontram.

O ensino híbrido é a junção dessas duas modalidades de ensino, presencial e remoto, trazendo novas perspectivas para os professores e os alunos, sua principal característica se deve ao fato de que o plano de aula deve conter atividades presenciais e remotas para suprir a necessidade dos alunos nos dois extremos, devendo estar integradas no dia a dia dos alunos com objetivos voltados para a melhora exclusiva do discente.

“Graças a essas formas de comunicação um maior número de alunos pode ser alcançado e em diferentes localidades. Na visão de Maia e Matar (2007, p.6), a EaD é “uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias/as de comunicação (ARRUDA e SIQUEIRA, p. 3, 2021; SILVA, p. 3, et.al 2021)”.

Essa modalidade de ensino (ERE), vetada pela lei da Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 - que Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, a qual estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020).

## **METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos consistem na busca e compreensão das dificuldades de ensino e aprendizagem durante a pandemia do Covid-19 com isso, buscou-se qualitativamente, a descrição das dificuldades no âmbito educacional no período da pandemia, foram utilizados os sites *periódicos da CAPES* e o *GOOGLE acadêmico* para a elaboração do artigo, utilizando o critério de palavras-chave “ensino emergencial, ensino remoto, pandemia”, encontro-se cinco artigos juntamente com algumas notícias e notas oficiais do próprio Governo Brasileiro que foram, escolhidos com base em seus conteúdos para enriquecer este trabalho, para que suas elementos se relacionassem de forma coesa com a problemática das dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos durante o período da pandemia. Portanto, de acordo com Gil em seu livro *Como elaborar um projeto de pesquisa* (2004) em suas definições de pesquisa:

“As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. (...) Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação (GIL, 2004, p. 42)”.

Seguindo a definição de Gil (2004) sobre as definições de pesquisa, utilizou-se das relações entre as consequências e dificuldades que a pandemia trouxe para a sociedade, com o decorrer do aumento dos casos de Covid-19 buscando entender o papel e a relação das tecnologias utilizadas no ensino remoto nos mais variados âmbitos escolares, entendendo como

---

o uso das ferramentas tecnológicas influenciaram no gerenciamento das dificuldades, advindas da transição do ensino presencial para o remoto.

Os artigos foram selecionados previamente nas mais diversas plataformas de publicação acadêmica, como: periódico, *CAPES* e o *Scholar Google*. Após selecionar os artigos que trouxeram uma maior contribuição para o objetivo do nosso projeto de pesquisa acadêmica, seguindo com o processo de filtrar e separar as informações de maior relevância para o presente artigo, foi posteriormente realizada uma análise profunda das dificuldades enfrentadas pelos discentes e docentes no período de ensino emergencial, comentado assim, sobre a falta de preparo que alguns professores enfrentaram pela mudança brusca do ensino presencial para o remoto. Entendendo como o ruído informacional ocorreu entre professor e aluno, causando a falta de compreensão dos assuntos ministrados em sala de aula.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com a adesão e transição para o ensino remoto, os professores e os alunos procuraram se familiarizar com as diversas tecnologias utilizadas no auxílio, ministrações e exibição das aulas. Esse primeiro contato com as tecnologias foi algo desafiador tanto para os professores quanto para os alunos, que demoraram um pouco para se acostumar ao uso cotidiano dessas tecnologias. Além das desigualdades de acesso que se tornaram um empecilho para muitos jovens de baixa renda que não possuíam nenhum contato com as tecnologias de informação e comunicação.

Portanto, antes de dar início as aulas remotas os professores tiveram que se adaptar às tecnologias e em alguns casos, eles tiveram que comprar aparelhos melhores para suprir suas necessidades, tanto para editar vídeos, quanto para ministrar suas aulas, os professores tiveram que fazer cursos de capacitação para conseguirem trabalhar com os aplicativos e poderem lecionar suas aulas com uma maior eficiência utilizando as ferramentas disponibilizadas, por exemplo o Google Meet, um dos aplicativos mais utilizados para ministrar as aulas remotas por ser gratuito e de fácil adaptação para os usuários.

Com isso, durante o ensino remoto emergencial (ERE), ocorreram vários empecilhos, por consequência da falta de acesso à internet e em outros casos, pela ausência de um aparelho

---

com acesso à internet como exemplo notebook ou tablets, com isso, grande parte dos alunos de baixa renda não tinham acesso as videoaulas e os materiais de estudos. Isso ocasionou para os discentes, dificuldades para acompanharem as aulas durante a pandemia. Contudo, observou-se que para aqueles que residiam na zona rural essa situação se acentuava ainda mais devido a grandes distâncias das zonas urbanas e o acesso à conexão de rede de internet ser de difícil acesso.

Visto que, uma parcela dos alunos não estava conseguindo ter acesso aos materiais de estudo por falta de dispositivos de comunicação, isso preocupou a comunidade educacional brasileira. Um meio para solucionar esse problema foram os auxílios para a obtenção de aparelhos eletrônicos e acesso aos planos de internet foi uma das alternativas para garantir o acesso universal de todos a educação, direito esse garantido por lei, juntamente com cursos preparatórios disponibilizados de instituições de mais renome aos professores e alunos com o objetivo de facilitar a transição para o ensino remoto.

De acordo com o Portal IFRN (2020), a matriz curricular desse curso preparatório disponibilizado pela instituição para facilitar a adaptação às novas tecnologias de ensino, contava com diversas disciplinas que, juntas, tornariam a transição para o ensino emergencial menos turbulenta para os discentes, dentre elas estão, Licenciatura em Informática e Informática para *Internet* e Eletrônica que as ensinariam como utilizar o *notebook*, assim como as ferramentas *online* utilizadas para transmissão das aulas virtuais.

Além disso, outro caso bastante recorrente nas transmissões feitas via plataforma *Meet*, utilizada em videoconferências por grande parte da comunidade de professores, usada no auxílio das apresentações de aulas pelos mesmos para seus alunos, foi a instabilidade da rede de internet, causando a queda da conexão entre professor e alunos em decorrência disso a demora da reconexão com a plataforma, em certos casos atrasando por vários minutos a aula. Assim, trazendo prejuízos tanto na interrupção da aula como no desvio do foco dos estudantes acerca do conteúdo que era abordado.

Outro problema muito comum está relacionado ao ambiente no qual os discentes assistiam a suas aulas. Por exemplo, nem todos os alunos detinham um espaço apropriado para realizarem seus estudos. Por conta disso, ocorria um prejuízo em sua aprendizagem, pois os discentes ficavam expostos a ambientes onde existiam várias formas de distração que retiravam

---

a atenção dos conteúdos. Também casos de crianças que além de não ter os aparelhos necessários para acompanhar as aulas também tinham que ajudar nas tarefas de casa e em alguns casos os mesmos tinham que trabalhar para ajudar no sustento da casa.

Em suma, também podemos frisar a diferença no preparo dos professores nas diversas instituições públicas de ensino. Alguns institutos poderão preparar seus profissionais de educação, oferecendo-lhes cursos de capacitação para o uso das tecnologias de informação e comunicação, isso possibilitou uma amenização da situação crítica a que os profissionais iriam passa. Apesar de ser uma medida paliativa. Sabe-se que para o preparo dos professores a esse novo método de ensino, levaria muito mais tempo que poucos meses de curso preparatório para o modelo remoto de ensino-aprendizagem. Contudo, não sanou as dificuldades na relação professor-aluno, houve uma grande falta de comunicação entre ambos trazendo dificuldades na aprendizagem dos discentes, eles não conseguiam acompanhar os conteúdos ministrados, acometendo em problemas no decorrer das aulas ocasionadas pela falta de compreensão das aulas.

Outro empecilho surgiu da volta às aulas presenciais, onde o ensino passou a ser híbrido, em que alguns dias da semana, os alunos tiveram que ir para suas instituições de ensino e outros dias, assistir à aula ministrada através da internet. Isso sem considerar os alunos que não puderam marcar sua presença nas aulas por conta da falta de transporte, ocasionada pela situação de calamidade. O medo causado pela contaminação do vírus juntamente com o número altíssimo de casos reportados nos jornais locais e internacionais fez com que vários alunos não comparecerem presencialmente nas aulas híbridas, mesmo residindo na mesma cidade da instituição onde estavam matriculados, preferindo assistir suas aulas remotamente, o que foi um problema nos primeiros meses até toda a situação no quesito do transporte e a transição para o ensino presencial se normalizar.

No entanto, a maior consequência advinda desse período em que os alunos estavam assistindo suas aulas remotamente, na qual, sua aprendizagem foi extremamente prejudicada pela falta de estímulos no ambiente escolar. Notou-se nitidamente que os alunos após a volta ao ensino presencial, apresentaram retrocesso em suas faculdades mentais e cognitivas, o nível de aprendizagem decaiu bastante por não sentirem se estimulados pela ação da escrita dos conteúdos ministrados.

---

## CONCLUSÕES

Devido aos acontecimentos ocasionados pela Covid-19 e a transição repentina do sistema educacional brasileiro para o modelo de ensino remoto, na qual, foram utilizadas as aulas síncronas e assíncronas, onde foram notadas algumas desarmonias entre o material adaptado, dificultando em primeiro momento a transição do ensino presencial ao remoto. Entretanto, conforme os professores e os alunos se familiarizaram com as novas tecnologias e recursos, tendo o apoio de algumas instituições que forneceram, material e capacitações para o entendimento e o uso destas tecnologias, com o passar do tempo, ocorreu-se uma progressão do ensino e a familiaridade com o método proposto para educação.

Conforme a situação da pandemia se normalizava, a população foi sendo imunizada e com isso deu-se início as aulas híbridas, onde uma parte dos alunos iam para a escola utilizando máscara e mantendo uma distância segura para evitar o contágio, enquanto isso, a outra parte dos alunos acompanhavam as aulas à distância, depois de um certo período, as aulas foram voltando a ser totalmente presencial embora havendo ainda um certo período de readaptação. A mentalidade dos alunos também sofreu uma mudança no período das aulas remotas, já que não havia como consultar os professores presencialmente, o próprio aluno ficou encarregado de aprender e se esforçar para entender o assunto que o professor ministrava, essa iniciativa por parte dos alunos durante o período do ensino remoto de entender e aprender o conteúdo por conta própria foi o que possibilitou diminuir ainda mais os prejuízos intelectuais no ensino aprendizagem dos alunos que ocorreu nos tempos entre o início da pandemia e o período final da transição para o ensino presencial.

Embora tenha se passado um tempo significativo após a volta das aulas presenciais, ainda há de perceber alguns maus hábitos que os estudantes trazem do período em que passaram na frente do computador nas aulas remotas, pesquisar as respostas na internet dessa forma não aprendendo o conteúdo e também pesquisando fontes não confiáveis na internet na elaboração de seus trabalhos e seminários. As instituições de ensino têm a missão de quebrar esses maus hábitos, direcionando os alunos para uma construção de uma aprendizagem agregadora de características positivas para a continuidade de sua vida acadêmica.

Contudo, tornou-se possível analisar e compreender as dificuldades que os discentes e docentes enfrentaram durante e após esse surto causado pelo vírus SARS-CoV-2, que prejudicou a educação a médio e longo prazo, só assim é possível elaborar caminhos que revertam o quadro da perda de aprendizagem devido ao tempo em que crianças e jovens passaram durante a pandemia longe das instituições de ensino que possibilitou o descaminho do rigor da aprendizagem dos alunos trazendo prejuízos para educação brasileira, e a preocupação para os órgãos educacionais na elaboração de medidas que, consigam reverter esse quadro e garantir o progresso da educação do Brasil.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Juliana Silva; SIQUEIRA, Liliane Maria Ramalho de Castro. Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e314292, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v3i1.4292. Disponível em: <https://www.revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4292>. Acesso em: 27 fev. 2023.

Campus oferece a alunos curso preparatório para aulas virtuais. **Portal IFRN**, 2020. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalzonanorte/noticias/campus-oferece-a-alunos-curso-preparatorio-para-aulas-no-formato-virtual>. Acesso em: 14 MAR. 2023.

COVID19. **Ministério da educação**, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202,redes%20escolares%2C%20p%C3%BAblicas%2C%20privadas%2C>. Acesso em: 09 MAR. 2023.

DE SOUZA, José Batista; DE VASCONCELOS, Carlos Alberto. Docência em Tempos de Covid-19: concepções de professores do ensino médio sobre o uso das tecnologias digitais no ensino remoto. **Devir Educação**, p. 247-268, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/rde.v0i0.416>. Acesso em: 04 mar. 2023

Gil, **Antonio** Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: **Atlas**, 2002. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf). Acesso em: 27 fev. 2023.

O que é a Covid-19?. **Gov.br**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 09 MAR. 2023.

O que é uma pandemia. **Fiocruz**. 2021. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 09 MAR. 2023.

PORTARIA MEC Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. **ABMES**, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343-2020#:~:text=PORTARIA%20MEC%20N%C2%BA%202.117%2C%20DE,ao%20Sistema%20Federal%20de%20Ensino>. Acesso em: 13 MAR. 2023.

Ribeiro, Carlos Vasconcellos; Cavalcanti, Marcia.; Pimentel, Aparecido. (2021). Abre a câmera, por Favor": Aulas Remotas no Ensino Superior, uma Abordagem Fenomenológica. **EaD Em Foco**, 11(2). Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1269>. Acesso em: 15 MAR. 2023.

SILVA, Juliana Daniele de Araújo et al. Principais dificuldades do ensino remoto e uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de estudantes de Educação Física durante a pandemia da COVID-19. *Educación Física y Ciencia*, v. 23, n. 4, p. 194-194, 2021. Disponível em: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2314-25612021000400194&script=sci\\_abstract&lng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2314-25612021000400194&script=sci_abstract&lng=en). Acesso em: 04 mar. 2023

Silveira, Ismar Frango. O Papel da Aprendizagem Ativa no Ensino Híbrido em um Mundo Pós-Pandemia: **Reflexões e Perspectivas. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/557/374>. Acesso em 21 de MAR.2023



## **ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL EM TEMPO INTEGRAL JUSCELINO KUBITSCHKEK**

Bianca Cristina de Araújo Silva Barão<sup>1</sup>  
Paulo Victor de Souza Batista<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O trabalho apresentado se configura como um estudo sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual em Tempo Integral Juscelino Kubitschek, à luz da formação e da atuação docente. O objetivo do estudo baseia-se na necessidade de compreender a importância do PPP como um instrumento de planejamento e gestão escolar que orienta as práticas pedagógicas e permite a avaliação da qualidade do ensino oferecido. Para a construção desse material realizou-se uma pesquisa bibliográfica em sítios digitais para a melhor compreensão e interpretação das ações desenvolvidas na instituição de ensino seguindo a política de gestão prevista em lei. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, realizada através de observações a respeito dos documentos institucionais, tendo como fundamentação teórica as contribuições dos principais estudiosos da área, tais como: Libâneo, Gadotti, Rêgo, dentre outros. O PPP trata-se de um dos principais documentos norteadores do trabalho pedagógico, que abarca toda uma dimensão política e pedagógica baseada em ações e implementações a serem realizadas no contexto escolar, nesse sentido as discussões aqui tratadas visam refletir sobre a aplicação da gestão democrática na construção do PPP com enfoque na formação e atuação docente.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Gestão Democrática. Atuação Docente.

### **ABSTRACT**

The presented work is configured as a study on the Political Pedagogical Project (PPP) of the State School in Full Time Juscelino Kubitschek, in the light of training and teaching performance. The objective of the study is based on the need to understand the importance of the PPP as a planning and school management instrument that guides pedagogical practices and allows for the evaluation of the quality of the education offered. For the construction of this material, a bibliographic research was carried out in digital sites for a better understanding and

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Informática, IFRN, bianca150708@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciatura em Informática, IFRN, batista.paulo@escolar.ifrn.edu.br

interpretation of the actions developed in the educational institution following the management policy provided by law. As for the methodology, this is qualitative research, of descriptive and bibliographic nature, carried out through observations of the institutional documents, having as theoretical basis the contributions of the main scholars in the area, such as: Libâneo, Gadotti, Rêgo, among others. The PPP is one of the main guiding documents of the pedagogical work, which covers a whole political and pedagogical dimension based on actions and implementations to be carried out in the school context, in this sense the discussions addressed here aim to reflect on the application of democratic management in the construction of the PPP with a focus on training and teaching performance.

Key words: Political Pedagogical Project. Democratic Management. Teaching Performance.

## **INTRODUÇÃO**

A educação, ao longo da história, vem passando por diversas transformações. Por ser algo que segue um processo constante de mudanças, foram desenvolvidos documentos norteadores para auxiliar na execução das funções desenvolvidas nas instituições de ensino, a fim de facilitar a atuação docente e o bom funcionamento da escola.

Dentre os documentos norteadores, destaca-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) por ser um instrumento de planejamento e gestão escolar que serve para estabelecer ações que devem ser seguidas, com o propósito de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. O diferencial deste documento é que ele deve ser elaborado de forma colaborativa e participativa, contando não apenas com gestores da instituição de ensino, mas também de toda a comunidade escolar, tais como pais e professores.

Por se tratar de um processo do planejamento pedagógico, entende-se que o PPP está relacionado diretamente não apenas às ações da instituição de ensino de modo geral, mas também aos educadores. Desse modo, destaca-se a formação continuada e atuação docente, tida como fundamental para o aperfeiçoamento do ensino da instituição.

Assim sendo, este trabalho tem por objetivo analisar o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual em Tempo Integral Juscelino Kubitschek, à luz da formação e da atuação docente. Para alcançar este objetivo será necessário compreender e refletir sobre o modo que a escola implementa os princípios da gestão democrática, considerando que ela está relacionada ao processo de ensino em todos os aspectos administrativos e pedagógicos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Existem muitas discussões a respeito do PPP e a sua organização na área da educação. Essas discussões trazem consigo uma nova perspectiva para todo o público pertencente ao âmbito educacional e da pesquisa científica, passando a tratar esse projeto como uma ferramenta que busca a melhoria da qualidade do ensino e não apenas como um documento burocrático. Nessa perspectiva considera-se necessário o conhecimento e compreensão sobre a importância dele e de como ele impacta de forma significativa todo o processo de ensino e aprendizagem.

Como o próprio nome sugere, o Projeto Político Pedagógico trata-se de um dos principais documentos norteadores do trabalho pedagógico, que abarca toda uma dimensão política e pedagógica, regida pela colaboração e participação da comunidade escolar em prol do desenvolvimento de ações e metas a serem alcançadas pela instituição de ensino. Ou como define Vasconcellos (2014):

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2014, p.169).

Para melhor compreensão a respeito do PPP deve-se ter o conhecimento básico a respeito das leis que antecedem sua elaboração e do que seria gestão democrática.

A gestão democrática surgiu na década de 1980 com a necessidade de “repensar o modo pelo qual se daria a gestão nos espaços escolares”. No entanto, essa gestão só foi instituída de fato com sua implementação na Constituição Federal (CF) de 1988 que estabelece no Art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, desse modo deveria ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Essa aplicação se intensificou ainda mais com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 que intensifica em seu Art. 3º os princípios já previstos no Art. 206 da CF de 1988 que estabelece os princípios da educação nacional. Desse modo, considerando todo o contexto histórico e as leis em que está presente, ela pode ser definida como a base para toda e qualquer ação educativa que propõe a participação social.

Para Cossio (2006, p. 31) a gestão democrática está fundamentada na construção de um

espaço público, promovendo condições de igualdade, que propicie um ambiente de trabalho coletivo, superando o individualismo e a educação excludente. Nesse sentido, ele reafirma a necessidade de uma gestão participativa e igualitária.

A partir dessa percepção torna-se fácil compreender o que a LDB propõe em seu Artigo 14 quando define dois princípios tidos como extremamente importantes para uma boa gestão. O primeiro diz respeito à participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola e o segundo à participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares. Ressaltando que o comprometimento coletivo é indispensável para a implantação de uma boa gestão, independentemente de a atuação ser direta ou indireta.

Libâneo (2002) reforça a importância da lei quando cita que “o principal meio de assegurar a Gestão Democrática da escola é a participação direta dos sujeitos escolares, possibilitando, assim, o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da escola”.

Essa ação participativa torna-se notória quando nos deparamos com o envolvimento desse público na elaboração do PPP, objetivando a elaboração de ações eficazes para o desenvolvimento institucional e das abordagens pedagógicas, considerando o que já foi realizado e o que pretende realizar, a fim de identificar meios diferentes para alcançar novos objetivos, pois como cita LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI:

Ao construirmos o projeto da escola, lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. Nele são registrados o que se planeja, o que se define como objetivos, bem como as ações e os métodos necessários para atingi-los, visando a um processo de escolarização que atenda a todos os alunos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2010, p. 345-346).

Desse modo, constata-se que o projeto pedagógico é um processo constante de evolução, no intuito de alcançar metas pré-estabelecidas, visando sempre a melhoria delas, pois como afirma Gadotti (2000), o projeto pedagógico é um processo inacabado, que está em constante caminhada em direção a novas possibilidades. Vasconcellos (2002) fortalece essa afirmativa quando ratifica que o projeto político-pedagógico de uma escola é um documento vivo e que nunca está totalmente finalizado.

Considerando que o projeto político pedagógico trata-se de um processo contínuo e dinâmico que conta com a participação de toda comunidade escolar (pais, docentes, discentes, gestores, equipe pedagógica e demais funcionários), torna-se necessário falar sobre um dos principais colaboradores para que todo o planejamento seja aplicado e desenvolvido com êxito, o docente.

Apesar de existir um plano desenvolvido, se não houver a participação de todos, em específico do docente, não há a possibilidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, pois o professor é um agente indispensável nesse processo, visto que ele é o responsável por mediar todas as ações a serem realizadas dentro da sala de aula. No entanto, para que o educador desenvolva suas metodologias de forma eficiente e dinâmica é necessário capacitar-se. Nesse sentido, destaca-se a formação continuada de professores realizada dentro e fora da escola.

A formação continuada pode ser entendida como “um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, visando assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos” (CHIMENTÃO, 2009). Sendo assim, entende-se a importância dessa formação para a atuação docente, bem como a responsabilidade mútua (escola e docente), para que ela seja eficiente. Eles precisam trabalhar em conjunto: a escola para garantir uma formação eficiente e os docentes para informar as dificuldades e medidas que podem ser tomadas para atender às suas necessidades.

Considerando a extrema importância da formação continuada, é dever da escola e colaboradores deixar estabelecida a aplicação dela no projeto pedagógico da escola, assim como defende RÊGO:

... a escola é capaz de oferecer, a partir de uma gestão democrática envolvendo os atores sociais na construção do PPP, uma formação continuada que possibilite ao professor a oportunidade de refletir sobre sua prática, sobre o novo modelo de ensino que se apresenta na perspectiva de uma proposta contextualizada e interdisciplinar (RÊGO, 2009).

Nesse sentido, é necessário que a comunidade escolar esteja preparada para atender às modificações impostas pelas necessidades interdisciplinares presentes no âmbito educacional, para que assim o processo de formação e ensino tornem-se eficientes para alcançar as ações previstas nos novos modelos de ensino.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada segue uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, por intermédio de análises bibliográficas de documentos institucionais.

A coleta de dados é referente ao Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual em Tempo Integral Juscelino Kubitschek (EETIJK), localizada em área urbana da cidade de Açu/RN e toda a pesquisa foi desenvolvida por estudantes de Licenciatura em Informática que

compõem a equipe do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Campus Ipanguaçu.

Com o intuito de uma maior aproximação com o objeto de estudo, verificou-se a necessidade de observações *in loco*, onde, além da realização de pesquisas bibliográficas, também houve a participação da equipe em reuniões de formação pedagógica, onde foi possível analisar a preocupação da gestão escolar em pôr em prática as ações definidas no Projeto Político Pedagógico.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino tem como enfoque o aprimoramento das abordagens utilizadas, a fim de oferecer uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a análise aqui apresentada iniciou-se como um estudo de caso, onde o alvo principal foi os docentes e a forma que eles atuam para pôr em prática as ações pré-estabelecidas no PPP, bem como, os esforços realizados pelo instituto para auxiliá-los na efetivação dos objetivos.

Nesse sentido, para que a análise se torne eficiente, deve-se destacar pontos tidos como essenciais para o aprimoramento do público em questão, bem como a forma que a escola vê o desenvolvimento do PPP, pois assim há uma noção básica quanto ao comprometimento dela com a comunidade escolar.

No levantamento bibliográfico realizado nos documentos disponibilizados pela EETIJK (em específico o PPP), notou-se que assim como o esperado, ela não vê o PPP apenas como um documento burocrático, ao contrário, eles entendem que é um documento essencial, mas se trata muito mais que isso. Segundo ela:

“Muito mais do que um documento que represente a realidade da escola, o Projeto Pedagógico, caracteriza-se como um retrato que explicita todo o movimento escolar nas esferas administrativas, técnicas e pedagógicas, no fazer de cada uma das partes: família, comunidade, docentes, discentes, funcionários, equipe gestora e pedagógica. Além disso, representa os anseios, desejos, necessidades, o fazer de todos, como também expõe os desafios que ainda estão presentes”.

Há uma visão social, onde o objetivo principal é suprir as necessidades educacionais de forma colaborativa. Entendendo que para a construção de uma escola cidadã é necessário conhecer todo o contexto escolar, bem como os desafios a serem enfrentados para isso.

O referido documento destaca a visão interdisciplinar e a formação permanente dos professores como eixos norteadores para o alcance de uma escola cidadã. Nessa perspectiva citam Veiga para definir sua visão de organização quando dizem que “entendem que o Projeto Pedagógico é a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”, desse modo eles pretendem projetar ações que definam esse compromisso coletivo, tendo como princípios norteadores a igualdade, qualidade, gestão democrática e valorização do magistério.

Observa-se uma preocupação acentuada com a qualidade do ensino quando a mesma cita em seu documento “[...] Manter a qualidade socialmente referenciada é um desafio da escola e compromisso de todos os envolvidos”. Nota-se também que ela faz comparações em relação aos segmentos presentes, uma vez que traz uma reflexão maior no que diz respeito ao perfil escolar atual e as pretensões futuras quando diz que “[...] existe a necessidade de determinar o perfil de cada segmento da escola, comparando o perfil real ao desejado, para justificar as particularidades”.

Para a garantia da qualidade de ensino, o EETIJK destaca que o papel docente é primordial, visto que ele é o “maior responsável pela aprendizagem ou fracasso dos alunos”. Todavia, ela destaca o Art.13 da Lei de Diretrizes de Bases, onde em seu inciso VI diz que é incumbência do professor “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Desse modo, conclui-se que o professor ocupa um dos principais papéis nesse processo, no entanto, em conjunto com toda a comunidade escolar. Sendo assim, não se trata de um único indivíduo com total responsabilidade, mas sim de vários, contribuindo para um bem comum.

A vista disso, entende-se que o docente é um profissional pertencente a comunidade escolar, onde o seu diferencial é lidar diretamente e contribuir para o processo de aprendizagem. Assim sendo, a EETIJK destaca haver algumas particularidades quanto à melhoria das abordagens de ensino por meio da formação continuada, sendo ela de fundamental importância para que o docente conheça como se dão as relações entre desenvolvimento e aprendizagem tratadas pelas principais correntes psicológicas.

Essa abordagem torna-se necessária para que os professores não se prendam a metodologias de ensino arcaicas e não-inclusivas, onde o foco principal seja apenas depositar informações sem contexto algum, apenas para cumprir o que está previsto no planejamento escolar, o que pode comprometer negativamente o aprendizado dos discentes, pois como afirma Libâneo:

“O educador não tem somente a função de depositar conhecimento; ele deve se envolver no universo dos educandos para poder pinçar temas que fazem parte dos seus saberes, para então situar novos assuntos no grupo de informações que já estavam preestabelecidas” (LIBÂNEO, 1998).

O papel do docente é bem mais que depositar informações, trata-se de estimular os discentes a serem indivíduos capazes de pensar criticamente.

## CONCLUSÃO

A pesquisa demonstrou que a escola trata o Projeto Político-Pedagógico como uma etapa crucial para o desenvolvimento das instituições de ensino que buscam oferecer uma educação de qualidade para seus discentes. A vista disso, observou-se o comprometimento da Escola Estadual em Tempo Integral Juscelino Kubitschek em garantir meios para oportunizar essa ação.

Dentre as ações para a garantia de uma educação de qualidade destaca-se a semana pedagógica onde é estabelecida todo um processo de formação de professores onde eles são instruídos a respeito de suas funções e idealizam o planejamento do ano letivo, e em simultâneo, apresentam suas preocupações particulares relacionadas às práticas pedagógicas exercidas na instituição.

Nas observações *in loco*, onde acompanhamos a semana pedagógica, destacou-se a importância do acompanhamento e o comprometimento dos docentes para trilhar caminhos a fim de facilitar a presença dos discentes no âmbito escolar. Demonstrando assim, a efetivação das ações previstas no PPP, destacando a importância da gestão democrática nesse contexto.

Observou-se também a preocupação da escola em supervisionar as ações docentes, tal qual considerar e analisar os tópicos apresentados por eles a respeito das dificuldades e possíveis problemas relacionados às especificidades individuais dos discentes. Essa ação demonstrou que a escola, assim como os docentes, reconhece a importância de determinar o



perfil de cada segmento presente e comparar o perfil real ao desejado para justificar as particularidades. Essa reflexão sugere que a escola busca melhorar continuamente sua qualidade de ensino e adaptar-se às necessidades dos alunos e da sociedade em geral.

Por conseguinte, infere-se que existe uma relevância da formação docente para uma atuação eficiente, bem como a responsabilidade atrelada à comunidade escolar para a garantia de uma formação adequada e eficiente. Essa atuação se mostra eficaz quando a instituição reconhece suas responsabilidades e passa a promover uma capacitação de qualidade, tornando assim o trabalho docente mais prático. Todavia, para haver o desenvolvimento desse processo de capacitação é necessário existir o acompanhamento da equipe pedagógica a fim de identificar as especificidades individuais dos docentes e seus discentes para o planejamento de métodos eficientes para aplicar os cursos de formação.

Portanto, diante do exposto, concluiu-se que a escola está cumprindo com os seus deveres e metas, promovendo meios para a garantia da qualidade de ensino, bem como trilhando caminhos para efetivação de uma formação permanente de qualidade para os docentes, promovendo a transparência e a democratização na gestão da instituição.

## REFERÊNCIAS

AMARANTE, Cristina. **Análise do projeto político pedagógico da E.M.E.I.E.F. Francisco Mendes Riachão do Poço-PB** [manuscrito]:Cristina Amarante. - 2014.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 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: 28 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CHIMENTÃO, Lillian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, 2009.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Gestão democrática da educação: retórica política ou prática possível. In: CAMARGO, Ieda de. **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia, GO: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MILITÃO, S. C. N. A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas. **Horizontes**, v. 37, 15 mar. 2019.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político-pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Disponível em: [www.moodle.ufba.br/file.php/.../Projeto Politico Ped 1998.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/.../Projeto_Politico_Ped_1998.pdf) Acesso em: 24 fev. 2023.

RÊGO, Ana Rita Franco do. **O projeto político pedagógico e os princípios que fundamentam a formação continuada dos professores de ciências/ Ana Rita Franco Rêgo**. -- 2009.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do trabalho político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – DO NASCIMENTO À PROMULGAÇÃO**

Gisele Zaquini Lopes Faria<sup>1</sup>  
Paulo Roberto Oliveira Dias<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo apresenta um estudo exploratório sobre os antecedentes políticos, discussões teóricas e articulações no campo educacional, que culminaram na instituição da Base Nacional Comum Curricular, através da Resolução CNE/CP n.º02/2017. O marco temporal fez uso do intervalo compreendido entre 1988 a 2018. A questão busca identificar os motivos que levaram à instituição de uma base curricular comum, bem como apresentar os principais questionamentos surgidos pós-promulgação da BNCC - 2017 a 2018, visando identificar pontos de aproximação com a ideia inicial de uma base comum e pontos de distanciamento com as propostas apresentadas durante os movimentos de discussão e implementação. A pesquisa exploratória buscou em artigos, livros, dissertações e teses as análises do período de elaboração e do período pós-promulgação da BNCC. A busca pelo material teórico se deu em sites de universidades públicas e privadas, de artigos científicos e de periódicos da área de educação e bibliografia sobre o tema currículo e BNCC. Este trabalho utilizará como referência teórica, a abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen J. Ball e análise do discurso de Ernesto Laclau. A pesquisa nos permitiu observar que, a proposta de uma base comum, (Constituição Federal de 1988), perdeu por diferentes momentos políticos e históricos do Brasil. As pesquisas sobre os processos discursivos que levam à elaboração da BNCC indicam um campo polêmico de debates com argumentos que se alternam entre a importância de uma base nacional curricular e o questionamento para um país tão extenso como o Brasil.

Palavras-chave: Políticas educacionais, currículo, BNCC, contexto histórico, contexto político.

### **ABSTRACT**

This article presents an exploratory study on the political antecedents, theoretical discussions and articulations in the educational field, which culminated in the institution of the National Common Curricular Base, through Resolution CNE/CP n.º02/2017. The timeframe made use of the interval between 1988 and 2018. The question seeks to identify the reasons that led to the institution of a common curriculum base, as well as to present the main questions that arose after the enactment of the BNCC - 2017 to 2018, in order to identify points of approximation with the initial idea of a common base and points of distance with the proposals presented during the discussion and implementation movements. The exploratory research sought in articles, books, dissertations and theses the analyzes of the elaboration period and the post-

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, Universidade Nacional de Rosário / Argentina, [gzlopeszaquini@gmail.com](mailto:gzlopeszaquini@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora / Brasil, [prodias@hotmail.com](mailto:prodias@hotmail.com)

promulgation period of the BNCC. The search for theoretical material took place on websites of public and private universities, scientific articles and periodicals in the area of education and bibliography on the subject of curriculum and BNCC. This work will use as a theoretical reference, the approach of the Policy Cycle, by Stephen J. Ball and the analysis of Ernesto Laclau's discourse. The research allowed us to observe that the proposal of a common base (Federal Constitution of 1988) lasted for different political and historical moments in Brazil. Research on the discursive processes that led to the elaboration of the BNCC indicate a controversial field of debates with arguments that alternate between the importance of a national curriculum base and the questioning for a country as extensive as Brazil.

Keywords: Educational policies, curriculum, BNCC, historical context, political context.

## **INTRODUÇÃO**

No Brasil, desde o ano de 2015, o Ministério da Educação deu início à elaboração de um documento orientador único denominado Base Nacional Comum Curricular – BNCC, visando garantir uma base comum de aprendizagem a todos os estudantes, dos diferentes estados brasileiros, bem como cumprir com exigências do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), meta 2, que trata da universalização do processo de escolarização, onde na estratégia 2.1 é apresentada a indicação de que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem elaborar “proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental” a partir de consulta pública. Costa, (2018) destaca que:

Dessa forma, o PNE (2014-2024) materializou a ideia de um Currículo Comum em âmbito nacional, que vinha sendo debatida desde o final da década de 1970, como citamos no início da trajetória histórica do termo. Além disso, com força de Lei, condiciona todo o sistema a elaborar a Base Nacional Comum com um prazo a ser cumprido pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios no tocante à construção de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que deverá culminar na atual BNCC. (COSTA, 2018, p. 111).

Se consideramos que o PNE 2014-2024 foi fruto de discussões regionais que culminaram na 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014) é possível pensar que este momento foi muito relevante para que as ideias regionais estivessem representadas no documento final do PNE.

Segundo dados do Governo Federal (2016) a BNCC foi elaborada a partir de consultas públicas presenciais e à distância para envolver o maior número possível de pessoas na construção do documento. No entanto, estudos acerca do processo de elaboração da BNCC, tais como os de Silva (2015), Macedo (2015), Triches (2015), Triches e Aranda (2016), Rocha (2016), Barreiros (2017) e Costa (2018), identificam que professores, escolas e as redes de

ensino tiveram pouca voz no debate, tendo sido protagonistas as participações de instituições do Estado representadas pelo Ministério da Educação (MEC), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), organismos como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial, Confederação Nacional da Indústria e instituições privadas, prestadoras de serviços pedagógicos financiadas por grupos econômicos, como bancos e empresas privadas.

Após fazer parte do PNE 2014-2024 a proposta da BNCC tem sua primeira versão lançada em setembro de 2015. Segundo Garcia (2016):

Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. (GARCIA, 2016, p. 03)

Sendo assim, de outubro do ano de 2015 a março do ano de 2016 o texto da primeira versão da BNCC é apresentado, sendo aberta a possibilidade de contribuição pela sociedade a partir mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC, segundo dados do MEC (2015). Em maio de 2016 é apresentada uma segunda versão da BNCC, proposta preliminar (2016), que foi disponibilizada por meio digital no portal do MEC. Garcia (2016) destaca que a segunda versão da BNCC descreveu um rol de objetivos de aprendizagem como forma para garantir a todos os estudantes uma série de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, sendo a proposta do MEC de que esta segunda versão fosse analisada no período de junho a agosto de 2016 por educadores de todo o Brasil.

No ano de 2017, o texto introdutório referente a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e oficializado pelo Ministério da Educação – MEC.

Cabe esclarecer que o Conselho Nacional de Educação (CNE) tem como atribuição garantir a participação da sociedade nas discussões acerca das necessidades de melhorias da educação brasileira, bem como deliberar, normatizar e assessorar o Ministério da Educação do Brasil, responsável por formular e avaliar a política educacional brasileira, bem como zelar pela qualidade do ensino, fazer cumprir a legislação na área da educação e garantir a participação da sociedade, visando a melhoria da educação nacional. Portanto, tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua

esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

Desde a fase de elaboração do PNE até a publicação da BNCC, no ano de 2017, é possível perceber, na literatura específica da área de currículo, a existência de posições antagônicas no que se refere à relevância ou não da existência de uma base nacional, uma vez que é possível identificar a defesa por um currículo mínimo, para garantir conhecimentos mínimos iguais em todas as regiões do país, mas também há posicionamentos de que a existência de um currículo mínimo poderia trazer reducionismos para o que deve ou não ser trabalhado nas escolas, destaque de Souza (2018).

A BNCC é fruto de um movimento, de âmbito nacional e uma das metas do Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024, plano este que envolveu etapas de discussão Municipal, Estadual e Federal, portanto um movimento de grande vulto e investimento de recursos públicos, elaborado a partir da diversidade de vozes dos diferentes profissionais da educação brasileira.

Desta forma, tem este artigo o objetivo de apresentar uma cronologia das discussões e cenários políticos que levaram à promulgação da BNCC, no ano de 2017, bem como apresentar estudos acerca do processo de elaboração da base sob a visão dos profissionais da educação.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

No ano de 1995, através da Lei Federal 9131 de 24 de novembro, é atribuído ao Conselho Nacional de Educação fixar as diretrizes educacionais para a educação Básica no Brasil, cabe destacar que estas diretrizes não tiveram como objetivo a centralização curricular, nos molde de uma base nacional comum e sem caráter de uso obrigatório, mas sim no sentido de “linhas gerais que orientam um projeto” (Michaelis,2022).

Somente no ano de 2013 são lançadas as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) baseada em valores e princípios norteadores, ainda sem o caráter de base comum curricular no âmbito do discurso oficial.

Penso que seja importante traçar uma linha do tempo, apresentando períodos e acontecimentos marcantes que influenciaram as políticas públicas no Brasil na área da educação, entre eles destaco:

Quadro 01

| PERÍODO | ACONTECIMENTO | DESTAQUES |
|---------|---------------|-----------|
|---------|---------------|-----------|



#### IV Simpósio de Educação

*“Resignificar o ensino para promover mudanças na aprendizagem”*

|                                 |   |  |
|---------------------------------|---|--|
| 1988                            | Constituição Federal  | Previsão de criação de uma base nacional comum – artigo 210.<br>É competência da união estabelecer normas.   |
| Década de 1990                  | Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia)                   | Apresenta a necessidade de uma base nacional comum – artigo 26   |
|                                 | MEC dá início a um programa de reforma da educação Nacional.                      | Reforma curricular   |
|                                 | Reconstrução do capitalismo brasileiro  | Neoliberalismo, flexibilização, controle, privatização.  |
| 1996                            | Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394 de 20 de dezembro.           | Cabe à União a coordenação da política Nacional de educação.<br>Art. 26 se refere à base nacional comum com parte diversificada visando atender às características regionais locais da sociedade.  |
| 1996                            | Relatório Jaques Delors   | Apoio no enendimento da revisão da política educacional em vários países, com bases para a orientação da organização da educação mundial.<br>Palavras chave: flexibilidade, diversidade, talento, técnico, adaptação, aprender a aprender.   |
| 1997                            | Implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.                              | Base para a reorientação dos currículos dos sistemas de ensino.  |
| 2014                            | Lei nº13.005 de 25 de julho de 2014 – institui o Plano Nacional de Educação - PNE | 20 metas para melhorar a educação básica.<br>Também dá indicativos da necessidade de uma base comum curricular.<br>Meta 7, estratégia 7.1- “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” |
| 2015                            | Primeira versão da BNCC   | Período de crise econômica e política no Brasil.   |
| Outubro de 2015 a março de 2016 | Consulta pública da 1ª versão da BNCC.  | 12 milhões de contribuições.   |
|                                 | Seminários estaduais  |  |
| 2016 - maio                     | Lançamento da segunda versão da BNCC  | Impeachment da presidente Dilma Rousseff e Michel Temer assume a presidência da República.   |
| 2016                            | Portaria MEC nº790/2016   | Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio.  |
| 2017                            | 3ª versão da BNCC voltada para a educação infantil e ensino fundamental.          | Lei nº13.415/2017 - Altera a LDB de 1996. Previsão de que os cursos de licenciatura deverão se adequar à BNCC para atender à nova organização do ensino médio.<br>BNCC é política prioritária do MEC.  |
|                                 | Audiências públicas promovidas pelo CNE, nas cinco regiões do país.               |  |
| 2018                            | Resolução nº 3 CNE/CEB  | Reconhecimento de saberes e competência adquiridos na educação profissional.   |
|                                 | Dezembro – homologada a BNCC para o ensino médio.                                 |  |
| 2018                            | Resolução nº4 do Conselho Nacional de Educação - CNE                              | Preparação básica para o trabalho.   |
| 2019                            | Resolução CNE/CP nº2  | Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica.   |

Fonte: elaborado pelos autores a partir da bibliografia de referência.

No quadro acima, é possível observar que as discussões acerca da necessidade de uma base curricular comum se fazem presentes já na Constituição Federal de 1988, na Conferência de Jomtien – 1990 - (Tailândia), na LDB 9394/96, no PNE 2014 e começa a se materializar, em um documento oficial, no ano de 2015, passando por consulta pública, em meio à crise

política que acabou culminando com o impeachment da presidente Dilma. Sendo a BNCC, de fato, promulgada no ano de 2017, já no governo de Michel Temer. Se contarmos que a proposta de uma base nacional já era tema da Constituição Federal de 1988 até a promulgação da BNCC, no ano de 2017, foram 29 anos de discussões, debates e mudanças no campo político brasileiro. Logo, é de se esperar que o documento final da BNCC, promulgado em 2017, seja alvo de severas críticas de estudiosos e políticos que militam na área de educação, uma vez que diferentes tempos, contextos e experiências exercem grande influência na forma de pensar, interpretar e fazer política pública. Toda política tem uma concepção de Estado.

Este trabalho utilizou como referência para a análise do material teórico a abordagem do Ciclo de Políticas, elaborada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball. e Jefferson Mainardes, professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Ponta Grossa, no Brasil, uma vez que sua produção teórica acerca do Ciclo de Políticas, em língua portuguesa, vem possibilitando amplo acesso à abordagem a estudantes e pesquisadores na área da educação.

Cabe destacar que o uso da abordagem do ciclo de políticas se faz pertinente na área de educação, principalmente no que se refere à análise de políticas públicas, uma vez que apresenta metodologia que possibilita observar a política por ângulos diferenciados, ou seja, chama a atenção para a importância de observação dos diversos fatores que podem influenciar na formulação, interpretação, execução e avaliação da política em análise.

O conceito de política adotado está baseado na definição dada por Ball e Maguire, que dizem que o texto político na área de educação:

[...] será tomado como textos e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos. (Ball, 2001,p. 13)

Desta forma, usamos a ideia de que a política é ação em contextos variados e com respostas diferentes. Nesta linha de raciocínio, contexto é entendido como o espaço de execução da política da BNCC, ou seja, os diferentes tempos, espaços e atores envolvidos na sua elaboração.

Para os referidos autores existem diferentes atores envolvidos no processo de interpretação, análise e atuação da política pública, tais como: dirigentes da área de educação,



conselhos, sindicatos, instituições públicas e privadas, institutos de pesquisa e comunidade escolar.

Este artigo também utilizou como referência teórica a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, referências na crítica ao determinismo econômico, por definir que a política pode ser entendida como a competição pela hegemonia, também destacam que para discutir as lógicas políticas da democracia e história popular é necessário partir do princípio de que o social é heterogêneo, nebuloso e permeado pelo discurso, destacando que o campo da política sofre influência por articulações e por demandas diversas, bem como desenvolvem a teoria de análise do discurso, uma ferramenta de compreensão social, que destaca que as questões políticas possuem poder fundamental para compreender a realidade social.

## **METODOLOGIA**

Este artigo foi elaborado a partir de revisão bibliográfica e levantamento de leis, resoluções, portarias, pareceres e conferências na área de educação que fizessem referência à necessidade de uma base comum. A revisão se deu em sites do Governo Federal do Brasil, sites de periódicos e artigos da área de educação, visando criar uma cronologia política e legal do período que antecedeu à promulgação na BNCC para o ensino fundamental no ano de 2017.

Para fazer o levantamento de artigos e trabalhos científicos, voltados para a discussão de uma base comum curricular, fizemos pesquisas em sites de periódicos e científicos como páginas de universidades, Educação e Sociedade, Scielo, entre outros. Selecionamos o material, apresentado neste artigo, a partir do conteúdo voltado para a escuta dos profissionais da educação acerca da necessidade de uma base, bem como de como foram ouvidos, sua participação na elaboração da BNCC e principais discussões sobre a temática no período de 1988 a 2018. Este período se justifica devido ao marco temporal para a elaboração de este artigo estar centrado entre a promulgação da Constituição Democrática de 1988 e o ano pós-Promulgação da BNCC em 2018.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, foi elaborada no período entre junho de 2015 e dezembro de 2018. Neste período foram três versões que, segundo site oficial do Ministério da Educação, visavam a elaboração de um documento final que contasse com o maior número de vozes possível. Ao revisar as publicações do período, acerca do processo de

elaboração da BNCC, é possível perceber que os autores, Silva (2015), Macedo (2015), Rocha (2016), Triches (2018), Triches (2016), Rodrigues (2016), Barreiro (2017) e Costa (2018) se dedicaram a observar como se deu o processo de mobilização, as intenções das pessoas envolvidas, descrição das etapas do processo de construção, bem como os condicionantes que levaram à implementação de uma política de tamanha grandeza como a BNCC.

Silva, Alves e Vicente, em artigo do ano de 2015, se dedicaram a analisar a BNCC como um desafio à democracia, como uma proposta já sinalizada desde a Constituição Federal de 1988. Buscando os principais marcos na elaboração de propostas curriculares com foco pós a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (lei n.º 9394), comparando com as duas propostas de BNCC elaboradas até o ano de 2015. Constataram que foi recorrente uma metodologia para a elaboração de políticas curriculares, por metodologia do Ministério da Educação, de utilização do diálogo com os entes federados, envolvendo a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), movimentos sociais, associações científicas e universidades.

Há análises como a de Macedo (2015) que buscam avaliar a BNCC sob a perspectiva dos direitos de aprendizagem, tendo como referência que o debate político se dá visando criar uma ordem, mas questionando como é possível se criar esta ordem sem negligenciar as diferenças sociais. Defende também que “o terreno político é sempre marcado por articulações entre uma pluralidade de demandas”, chamando a atenção para as diferenças existentes com relação aos objetivos da aquisição do conhecimento, para ter conhecimento ou para usar o conhecimento? Argumenta a naturalização do sentido de currículo como controle. Também debate acerca do envolvimento de agentes públicos e privados que atuam no processo de homogeneização do currículo e da educação, argumentando para tal a regulação baseada em modelos da iniciativa privada na área de gestão.

Já Rocha (2016), em dissertação de mestrado, teve como foco “os efeitos produzidos pela política e as questões colocadas no contexto da prática”, buscando através da escuta dos professores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB também observar os conflitos e contestações para compreender como a política foi percebida e interpretada por estes professores. Tendo sido foco da pesquisa os seguintes questionamentos com relação à percepção dos professores: o que eles pensavam? Como receberam uma ideia de BNCC? Quais espaços foram oportunizados para a discussão? Quem foi ouvido e quais vozes foram silenciadas? Quais interesses foram preteridos? Houve espaços de resistências? Trabalho este

também com foco no processo de discussão de professores acerca da elaboração da BNCC, na prática das escolas.

Em outro artigo, Triches e Aranda (2016) realizam mapeamento das produções científicas, acerca da discussão da BNCC feitas no período de 2014 a 2016, buscando analisar os discursos dos organismos oficiais e revistas científicas acerca do tema base curricular, com objetivo de identificar as diferentes vozes presentes e silenciadas, observar os diferentes interesses e espaços de resistência, mais uma vez afirmando se tratar a BNCC de uma política vertical e hegemônica.

Visando identificar concepções em disputa, no processo de elaboração da BNCC, Triches (2018), desenvolve pesquisa referente ao período de 2015 a 2017, voltado para o processo de alfabetização da criança na BNCC. O referido autor constatou divergências de concepções, tendo um grupo considerado a BNCC como o documento que veio para melhorar a qualidade da educação e outros grupos que entendem a BNCC como uma política pública de cima para baixo, tendo observado pouco êxito nas manifestações das comunidades científicas na busca pela ampliação das discussões sobre a BNCC, principalmente no que se refere às concepções adotadas nas diferentes versões. Tendo concluído que a BNCC faz parte de um processo de reformas educativas em curso a partir de 1990 em que a meta é melhorar as economias nacionais via um paralelo entre escolarização, trabalho, serviços e mercado.

Rodrigues (2016) apresentou em sua dissertação de mestrado a busca por compreender o processo de discussão e de construção da BNCC para a educação básica no Brasil buscando observar a concepção do que seja uma base comum curricular na história do currículo, tendo observado a estrutura do texto da BNCC nas diferentes versões, bem como as posições dos pareceristas oficiais e avanços no texto de uma versão para outra, no entanto, também apresentaram lacunas como as observadas pelo Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero (Anis) no que se refere a “silêncio sobre o combate ativo a discriminação como medida de promoção da igualdade, da cidadania e da justiça” e ainda a “ausência de um vocabulário inclusivo” (p. 112).

Barreiros (2017), buscou discutir os embates políticos existentes nos debates regionais acerca da necessidade de uma base comum curricular para a educação básica. O autor buscou analisar os diferentes posicionamentos, bem como compreender o significado da ação dos sujeitos na consulta pública e na produção do documento final da BNCC.

Costa (2018), em sua tese de doutorado finalizada, procurou ouvir, em sua pesquisa de campo, os professores da rede municipal de educação de Soure-PA, buscando identificar os conflitos e as contestações existentes, bem como compreender como a BNCC foi percebida por este grupo de profissionais, tendo identificado diversos conflitos e disputas no que se refere ao sentido da política, chamando a atenção para a questão do controle político e econômico do campo da educação. Essa análise, observada por Costa, sinaliza que as proposições políticas, mesmo que impostas por força de Lei, não chegam às escolas e são implementadas na íntegra ou sem gerar debates, satisfações, insatisfações junto às diferentes equipes. A referida pesquisa nos chama a atenção para o fato de que, é na escola, na atuação dos profissionais da educação é que as políticas são colocadas em prática e que esta prática será marcada pelas condições ofertadas a estes profissionais, pelas influências do entorno da escola e também pelas disputas internas de poder existentes dentro das comunidades escolares, uma vez que “as escolas são espaços privilegiados de produção de políticas, de adaptação de resistência, permeados por uma série de dimensões contextuais” (Mainardes, 2021, Como as Escolas Fazem Políticas)

Sendo assim, no levantamento feito em publicações acerca da BNCC no período de 2015 a 2018, período de elaboração e pós-promulgação da BNCC, foi possível perceber que a ênfase dos estudos se deu no sentido de compreender o processo de elaboração da BNCC, desde a Constituição de 1988, LDB 9394/96, Parâmetros Curriculares (1997, 1998, 2000), PNE (2014), até se chegar à BNCC (2017.)

## **CONCLUSÕES**

As pesquisas sobre os processos discursivos que levam à elaboração da BNCC indicam um campo polêmico de debates e com entendimentos diferentes, acerca da importância de uma base nacional comum curricular em um país tão diverso como o Brasil, por este motivo temos o entendimento de que existem estudos variados acerca do processo de elaboração e a bibliografia estudada indica que este é um campo que vem sendo bastante debatido, sendo destaque:

- A ideia de uma base comum curricular estar presente na Constituição Federal de 1988;
- Utilização de metodologias, pelo Governo Federal, voltadas para possibilitar o diálogo com os entes federados;

- A ideia de uma base comum visando de criar uma ordem e garantir direitos de aprendizagem, mas também a incidência de questionamentos de como seria possível uma base comum em um país tão diverso como o Brasil;
- Busca de identificar como a BNCC é compreendida e interpretada pelos professores, sendo constatadas divergências de concepções, bem como a existência de grupos favoráveis e contrários à ideia de uma base comum;
- Afirmativa de que a BNCC se trata de uma política de cima para baixo;
- Observação de lacunas no que se refere à inclusão social e de pessoas com deficiência;
- Foram observadas disputas principalmente no que se refere ao controle político e econômico no campo da educação.

Disso, resulta a importância dessa pesquisa em seus aspectos de relevância social e acadêmica à essa emblemática discussão política.

## REFERÊNCIAS

BALL, J. Stephen. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BARREIROS, Débora. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas**. UERJ. 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Resolução CNE/CP n.º02 de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 13.005/2014 - **Plano Nacional de Educação – PNE**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil DE 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Dispões sobre as atribuições do Conselho Nacional de Educação.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como Política de Regulação do Currículo, da Dimensão Global ao Local: O que Pensam os Professores?** Tese de Doutorado, São Paulo: 2018.

**Dicionário Michaelis on-line**. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=5eMZ>. Consulta em 21 de dezembro de 2022.

**Documento Final CONAE 2010.** Disponível em [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Consulta em 05 de fevereiro de 2023.

FERREIRA, Fabio Alves. **Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau.** Revista Espaço Acadêmico, nº127, dezembro de 2011. Mensal, ano XI, ISSN 1519-6186.

GARCIA Neira, Marcos; Alviano Júnior, Wilson; Ferreira de Almeida, Déberson **A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes** EccoS Revista Científica, nº. 41, SET/DEZ, 2016, pp. 31-44 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out-dez., 2015

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, PPGÉ, João Pessoa, 2016.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli, NETO, Henrique Fernandes Alves e VICENTE, Daniel Vitor. **A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015.** Ciências Sociais Unisinos. Set-Dez. 2015 Unisinos

SOUZA, Raquel Freire Torrez de. **Os Efeitos da BNCC na Formação Docente.** Revista OKARA: Geografia em Debate, V.12, nº1, p.69-79, 2018.

TRICHES, Eliane de Fatima. **A Formulação da Base Nacional Curricular (BNCC) e Concepções Em Disputa sobre o Processo Alfabetizador da Criança.** (2015-2017): BNCC. Dourados: UFGD, 2018.

## **COVID-19 E GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DOS IMPACTOS PROVOCADOS PELA TECNOLOGIA NA GESTÃO DE ESCOLAS DE SÃO GONÇALO DO AMARANTE**

Fabírcia Leandra Ferreira Costa<sup>1</sup>  
Evelyn Kaynan Nascimento da Silva<sup>2</sup>  
Jéssica Lima dos Santos<sup>3</sup>  
Maria Clara Lima da Rocha<sup>4</sup>  
Adeliane Marques Soares<sup>5</sup>

### **RESUMO**

Em decorrência da pandemia de Covid-19, diversos setores da sociedade foram afetados, dentre eles, a educação, que utilizou recursos tecnológicos para dar continuidade ao ano letivo escolar. No entanto, os impactos causados pelo período pandêmico no ambiente escolar são pouco conhecidos. Por isso, o presente trabalho tem por objetivo identificar tais impactos, na utilização de *softwares* de gestão escolar, em busca da melhoria contínua nos indicadores de desempenho em escolas públicas do município de São Gonçalo do Amarante/RN. Como fundamentação teórica, a discussão aprofundou-se, a partir do levantamento bibliográfico, nas temáticas de gestão escolar, a qual foi fundamental para a continuação das demandas nas escolas, buscando melhores performances para o trabalho; na Tecnologia da Informação, que atuou como aliada, sendo fundamental para estabelecer a conexão entre as escolas e os discentes; no Sistema de Informação Gerencial, responsável por auxiliar a tomada de decisão dos gestores; e nos indicadores de desempenho, essenciais na avaliação do cenário escolar e no alcance de melhor desempenho. Sob essa perspectiva, a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa foi descritiva e exploratória, com abordagem quali-quantitativa, utilizando o método *survey* para levantamento dos dados, bem como foi realizada uma revisão bibliográfica, para obtenção do referencial teórico. Através dos resultados obtidos, observa-se que a gestão escolar é um dos pilares da educação e, como estratégia de enfrentamento à pandemia, recorreu-se à tecnologia, a qual trouxe impactos positivos e negativos. Dessa forma, portanto, no cenário em que a educação se encontra, indissociável dos recursos tecnológicos, a pesquisa busca contribuir para a implementação de melhorias no contexto educacional.

Palavras-chave: Gestão escolar. Covid-19. Tecnologia da Informação. Sistema de Informação Gerencial. Indicadores de desempenho.

### **ABSTRACT**

---

<sup>1</sup> Técnico Integrado em Logística, IFRN, [fabricia.l@escolar.ifrn.edu.br](mailto:fabricia.l@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Técnico Integrado em Logística, IFRN, [evelyn.kaynan@escolar.ifrn.edu.br](mailto:evelyn.kaynan@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Técnico Integrado em Logística, IFRN, [l.jessica@escolar.ifrn.edu.br](mailto:l.jessica@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Técnico Integrado em Logística, IFRN, [rocha.clara@escolar.ifrn.edu.br](mailto:rocha.clara@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>5</sup> Mestre em Engenharia de Produção, IFRN, [adelianeengpro@gmail.com](mailto:adelianeengpro@gmail.com)

As a result of the Covid-19 pandemic, several sectors of society were affected, including education, which used technological resources to continue the school year. However, the impacts caused by the pandemic period in the school environment are not well known. For this reason, this paper aims to identify these impacts, in the use of school management software, in search of continuous improvement in performance indicators at public schools in the town of São Gonçalo do Amarante/RN. As a theoretical foundation, based on the literature, the discussion went deeper into the subjects of school management, which was fundamental for the continuation of demands in schools, seeking better performance for work; in Information Technology, which acted as an ally, being fundamental to establish the connection between schools and students; in Management Information System, helping managers to make the right decisions; and in performance indicators, essential in assessing the school context and achieving better performance. From this perspective, the methodology used in the development of the research was descriptive and exploratory, with a quali-quantitative approach, using the survey method for data collection, as well as a bibliographical review was carried out, to obtain the theoretical reference. Through the results obtained, it is observed that school management is one of the pillars of education and, as a strategy to face the pandemic, technology was used, which brought positive and negative impacts. Therefore, in the scenario in which education is inseparable from technological resources, the research seeks to contribute to the implementation of improvements in the educational context.

Keywords: School management. Covid-19. Information Technology. Management Information System. Performance indicators.

## INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 causou impactos ao redor do mundo, trazendo transformações a áreas como a saúde, economia, entre outras, afetando também a educação. Assim como Pereira, Narduchi e Miranda (2020) afirmam, durante o período pandêmico, as escolas precisaram se adaptar, para dar continuidade ao ano letivo, trabalhando remotamente. Dessa forma, foi necessário que todos os setores das instituições de ensino se adequassem ao novo formato de funcionamento.

Diante desse cenário, as atividades escolares recorreram à Tecnologia da Informação e ao uso de *softwares*, a ação emergencial mais adequada para o momento. No entanto, os reais impactos provocados pela Pandemia ainda são pouco conhecidos no âmbito escolar, bem como a influência da Tecnologia da Informação, aplicada à melhoria da gestão de escolas públicas do município de São Gonçalo do Amarante. Por isso, o projeto de pesquisa "Análise dos impactos provocados pela Covid-19 sobre o uso da Tecnologia da Informação aplicada à melhoria da gestão em escolas no estado do Rio Grande do Norte", desenvolvido pelo Instituto Federal de



Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* São Gonçalo do Amarante, tem por objetivo identificar esses impactos, na utilização de *softwares* de gestão escolar em busca da melhoria contínua nos indicadores de desempenho em escolas do Rio Grande do Norte.

Nesse contexto, considerando a importância que a educação representa para o avanço da sociedade, a presente investigação, busca a melhoria nos processos de ensino-aprendizagem, torna-se relevante, sobretudo no cenário atual, onde não é mais possível dissociar a educação da tecnologia. Além disso, técnicas de gestão e ferramentas tecnológicas têm sido utilizadas, a fim de oferecer um serviço de qualidade. Logo, os resultados da pesquisa poderão ser utilizados para embasar a tomada de decisão por gestores de escolas e nortear para que as ferramentas disponíveis sejam utilizadas de maneira mais efetiva.

Isso posto, através de revisão da literatura, da construção de um formulário eletrônico e seu monitoramento, as atividades da pesquisa seguem em desenvolvimento, a fim de descrever o panorama da relação de escolas locais com *softwares* de gestão escolar, e os impactos causados pela Covid-19 nesse cenário.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Segundo Albuquerque (2010), a função da gestão escolar refere-se ao trabalho aplicado na busca de soluções de determinadas problemáticas apresentadas no dia a dia da escola e que estão presentes no contexto social do educando. Já conforme Lück (2008), a gestão escolar é compreendida como um procedimento de mobilizar a competência de indivíduos coletivamente organizados, tendo como foco os objetivos educacionais. Compreende-se que a arte de administrar, dentro de uma instituição escolar, é o alicerce do sucesso educacional e da ampliação de competências e capacidades no sujeito aprendiz.

Silva, Silva e Coelho (2016) afirmam que a Tecnologia da Informação (TI) é toda e qualquer tecnologia que gere o fluxo, armazenamento ou processamento de informações com o uso de *softwares*, para diminuir o uso da mão de obra humana, proporcionando que o utilizador alcance seus objetivos com maior facilidade. Cintra et al. (2012) destacam, ainda, que a TI visa o aumento da produtividade, assim como a melhoria na qualidade das tomadas de decisões pelos gestores. Com isso, é possível concluir que a Tecnologia da Informação possui uma enorme utilidade e importância no trabalho de qualquer tipo de gestor, pois facilita na identificação de conclusões corretas.

Sob essa ótica, de acordo com Silva (2014), nos dias atuais, o gestor escolar possui na tecnologia um apoio para o gerenciamento das atividades, deixando de ser somente uma área administrativa e passa a adotar uma postura de suporte às atividades pedagógicas. Nessa perspectiva, apoiados na concepção de que ambas as atividades são fundamentais para o crescimento satisfatório da escola, passou-se a ter uma maior relevância a presença da tecnologia em todas as suas áreas, atuando de forma integrada. O gestor escolar encontra nas Tecnologias de Informação meios facilitadores na coleta e organização de dados, o que permite uma análise mais simples e rápida dos problemas que surgem, auxiliando na tomada de decisões.

Laudon e Laudon (2004) conceituam Sistema de Informação (SI) como um conjunto de componentes inter-relacionados que coleta, processa, armazena e distribui as informações destinadas a fornecer o suporte a tomada de decisões, a coordenação e o controle de uma organização. Além disso, proporcionam o apoio e agilizam o auxílio aos gerentes e trabalhadores a analisar problemas. Cruz (2003) ressalta que o progresso dos sistemas de informações gerenciais leva as empresas a terem a segurança necessária no seu processo administrativo. De tal modo, os sistemas de informações gerenciais asseguram respostas ágeis e mais assertivas aos gestores. Portanto, Oliveira (2018) aponta como é importante que o gestor encare o sistema de informação gerencial como algo criado para oferecer informações seguras para a tomada de decisões.

Além disso, Zanin et al. (2015) declaram que os indicadores de desempenho auxiliam no processo de gestão de instituições de ensino. Consoante Brasil (2010), os indicadores possuem como finalidade traduzir, de forma mensurável, determinado aspecto, a fim de tornar operacional a sua observação e avaliação. Nesse sentido, Davis, Aquilano e Chase (2001) declaram que sem indicadores de desempenho apropriados, não é possível avaliar o desempenho de uma organização. Por isso, segundo Araújo (2013), a preocupação com o aperfeiçoamento dos sistemas de medição dos resultados organizacionais deve ser uma necessidade permanente nas organizações.

## **METODOLOGIA**

Em termos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada. No que diz respeito aos objetivos, descritiva e exploratória, com abordagem quali-quantitativa, utilizando o método *survey* para levantamento dos dados em uma amostra significativa do universo do estudo.

O presente trabalho também utilizou, para sua construção, a pesquisa bibliográfica, a qual, conforme Macedo (1994), é definida como a busca de informações bibliográficas, ou seja, uma revisão do que existe sobre determinado assunto. Assim, foram realizadas pesquisas na literatura vigente, para obtenção do referencial teórico.

Posteriormente, o instrumento de coleta do estudo, de formato eletrônico, foi produzido, contendo 24 perguntas, objetivas e discursivas, com questões para identificação do perfil dos respondentes, bem como indagações sobre Gestão Escolar, Tecnologia da Informação, Sistemas de Informação Gerencial (SIG) e Indicadores de Desempenho, associando-as ao contexto pandêmico. Para coletar as informações, o formulário foi compartilhado via *e-mail* e/ou mensagens através de aplicativo de escrita, e está sendo aplicado em uma amostra das escolas de São Gonçalo do Amarante.

Ao contatar o secretário de educação do município, foi disponibilizada uma relação de 54 escolas e seus respectivos contatos, para aplicação do formulário. Para selecionar os respondentes da pesquisa, utilizou-se o critério de ocupação de cargos de gestão, direcionando o instrumento aos gestores das escolas, uma vez que esse público possui as condições necessárias para analisar o cenário escolar e sua relação com as temáticas estudadas.

Com os dados, que ainda estão sendo obtidos, serão realizadas análises estatísticas, com o objetivo de identificar os impactos provocados pela pandemia de Covid-19 na utilização dos *softwares* de gestão. Dessa maneira, será possível mapear tendências relacionadas ao uso de Tecnologia da Informação aliada ao processo de gestão escolar, além do uso de indicadores de desempenho e dos maiores desafios enfrentados durante esse período.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Inicialmente, o formulário eletrônico elaborado foi enviado a todas as escolas presentes na relação disponibilizada pelo secretário da educação do município, exceto 2 instituições de ensino não foram contatadas, em razão de sua inatividade. Ao total, o instrumento de coleta foi

direcionado a 52 escolas. Até o presente momento, o instrumento da pesquisa obteve 25% de respostas, permanecendo aberto para a coleta de mais informações.

Foi possível investigar, entre tais respondentes, dos quais 76,9% são diretores, a importância da gestão, conforme suas perspectivas. Nesse quesito, onde 100% das respostas são correspondentes a colégios públicos, os gestores acentuaram que a gestão é um dos pilares da educação, afetando todos os seus segmentos e garantindo que estes funcionem de maneira integrada. Ademais, também afirmou-se sua importância para promover a organização do ambiente escolar, atender às demandas e sanar gargalos existentes, assim como para garantir um ambiente bem direcionado nos trabalhos educacional e administrativo.

Ainda de acordo com as respostas obtidas, a tecnologia foi fundamental no contexto pandêmico, utilizada pelas escolas como estratégia de enfrentamento à pandemia de Covid-19. Entretanto, a dificuldade de acesso dos alunos foi uma barreira no estabelecimento das atividades escolares em formato remoto. Dentre os principais desafios desse período, destacam-se alcançar os alunos remotamente, além da difícil adaptação ao novo cenário educacional, como é possível observar no Quadro 01.

**Quadro 01:** Principais dificuldades relatadas por gestores e suas estratégias de enfrentamento.

| <b>Maiores dificuldades enfrentadas na gestão escolar durante o período pandêmico</b> | <b>Estratégias de enfrentamento adotadas pela gestão</b>   |
|---|--|
| Adaptação e resistência de professores e alunos às aulas remotas.                     | Criação de grupos em aplicativos de mensagens, tornando o contato entre professores e alunos mais próximo e dinâmico.      |
| Poucos recursos disponíveis para aulas remotas.                                       | Docentes acompanhavam diariamente os alunos, através de grupos em aplicativos de mensagens, disponibilizando atividades.   |
| Dificuldade em alcançar os alunos sem acesso à internet.                              | Ida a casa dos discentes, entregando, a cada 15 dias, os kits de merenda e higiene, junto a bloco de atividades impressas. |

**Fonte:** Própria (2023).

Sob essa perspectiva, a utilização da Tecnologia da Informação, imprescindível para as atividades escolares se manterem em funcionamento, trouxe impactos positivos e negativos. Dentre eles, os sujeitos da pesquisa destacam, conforme o Quadro 02:

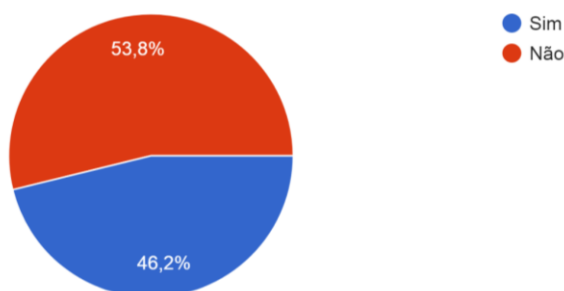
**Quadro 02:** Impactos positivos e negativos da Tecnologia da Informação durante a Pandemia.

| Impactos positivos   | Impactos negativos  |
|--|---|
| Possibilitou a obtenção e mensuração de dados precisos, auxiliando na tomada de decisão.   | Ausência de <i>internet</i> de boa qualidade, causando um mau funcionamento dos <i>softwares</i> .      |
| Melhorou e facilitou a gestão escolar, dando suporte à instituição.  | Falta de equipamentos adequados e de bom funcionamento.   |
| Forneceu um panorama da instituição, possibilitando uma melhor avaliação e acompanhamento do ensino-aprendizagem e do planejamento pedagógico. | Dificuldade de utilização da Tecnologia, em razão da falta de habilidades e técnicas com a informática. |

**Fonte:** Própria (2023).

Quanto ao uso de Sistemas de Informação Gerencial (SIG), 46,2% dos respondentes os utilizam, conforme a Figura 01. Verificam-se, a partir do ponto de vista dos gestores, melhorias alcançadas através de seu uso, sobretudo durante a pandemia de Covid 19, como: menos burocracia com documentos; apoio pedagógico nas informações dos dados e processos escolares; a utilização de ferramentas que dispõem de melhores informações e recursos para os discentes, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador.

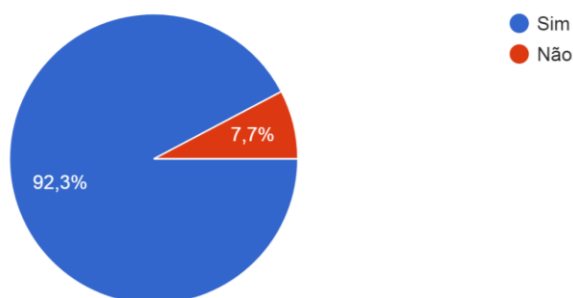
**Figura 01:** Porcentagem de escolas que possuem gestão apoiada por um Sistema de Informação Gerencial (SIG).



**Fonte:** Própria (2022).

Além disso, investigou-se, de igual modo, a relação das escolas com os indicadores de desempenho. 53,8% das instituições utilizam o referido sistema de medição, de modo a auxiliar na avaliação da escola. Dentre elas, 92,3% possuem uma gestão que tem o aperfeiçoamento dos indicadores como uma necessidade permanente (Figura 02), em razão de serem imprescindíveis para uma observação fiel da situação da unidade escolar.

**Figura 02:** Escolas cujas gestões possuem o aperfeiçoamento dos indicadores de desempenho como uma necessidade permanente.



**Fonte:** Própria (2022).

Logo, a partir dos dados obtidos até o momento, pode-se concluir que a relação de escolas locais com *softwares* de gestão escolar foi fundamental, sem os quais o funcionamento das instituições em período pandêmico não seria possível. Apesar da difícil adaptação e dos desafios enfrentados, seja em razão da falta de familiaridade com a tecnologia, ou por falta de recursos adequados, seus benefícios se sobressaem, tornando notória sua influência em todo o ambiente educacional, bem como os indicadores de desempenho, que são fundamentais para a avaliação e melhoria dos espaços educacionais.

## CONCLUSÕES

Em um contexto onde a educação e a tecnologia não podem ser dissociadas, seguimos em busca de contribuir para a implementação de melhorias no contexto educacional, através de resultados que auxiliem a tomada de decisão dos gestores de escolas. Uma vez que os procedimentos educacionais que aconteceram durante o momento pandêmico influenciaram e ainda impactam a educação, compreender melhor essa relação com a educação é relevante para estudos futuros.

A partir da necessidade da Tecnologia da Informação na gestão escolar, em meio à

pandemia de Covid-19, houve a familiarização com *softwares*, que são aliados no processo de gestão. Por isso, mesmo após o retorno às atividades presenciais, os recursos tecnológicos permanecem sendo de grande importância, bem como a presença dos indicadores de desempenho, fundamentais para a análise e melhoria contínua nas escolas.

Dessa forma, a pesquisa em andamento vem apresentando que os gestores das escolas analisadas utilizam de indicadores e ferramentas tecnológicas, as quais foram fundamentais para a continuação das atividades escolares, enquanto as instituições de ensino foram impossibilitadas de seguirem com atividades presenciais, bem como tais recursos são vistos como um apoio pedagógico nos processos escolares, tornando-os mais dinâmicos e eficientes.

Sob essa perspectiva, busca-se, também, obter um maior índice de respostas ao instrumento de pesquisa, em que apenas 25% das escolas deram retorno. Por meio de um maior número de respostas, será possível obter uma análise mais precisa das instituições educacionais de São Gonçalo do Amarante.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. F. A integração do projeto político-pedagógico com a proposta curricular: uma questão de gestão. **Monografia** (especialização), Universidade Federal de Santa Maria, p.32, 2010.

ARAÚJO, P.C.D. Indicadores de desempenho em operações, logística e cadeia de suprimentos numa multinacional do polo industrial de Manaus. **Revista Gestão e Sociedade**. v.7 n.18, p. 326-342, 2013.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Indicadores de programas**: Guia Metodológico. Brasília: MP, 2010.

CINTRA, P. F. Impacto da implantação de um sistema de informação gerencial na gestão de contratos públicos: o caso do hospital universitário de Dourados/MS. **Revista de Administração da UNIMEP**. v.10, n.2, p. 28-52, Mai-Ago, 2012. Disponível:<<http://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/rau/article/view/354>>. Acesso em 25 jul 2022.

CINTRA, R. F.; VIEIRA, S. F. A.; JUNIOR, D. C. B; FERNANDES, C. R.; BAGGIO, D. K.Impacto da implantação de um sistema de informação gerencial na gestão de contratos públicos: o caso do hospital universitário de Dourados/MS. **Revista de Administração da Unimep**, v. 10, n. 2, p. 28-53, 2012.

CRUZ, Tadeu. **Sistemas de informações Gerenciais**: Tecnologia da Informação e a Empresa do Século XXI. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

DAVIS, M. M.; AQUILANO, N. J.; CHASE, R. B. **Fundamentos da administração da produção**. 3º ed., Porto Alegre: Bookmann, 2001.

LAUDON, K. C.; LAUDON, J. P. **Sistemas de Informação Gerenciais**: administrando a empresa digital. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LÜCK, HELOÍSA. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MACEDO, N. D. de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Unimarco, 1994.

OLIVEIRA, D. P. R. **Sistemas de informações Gerenciais**. 17ª ed. São Paulo: Atlas, 2018. 314 p.

PEREIRA, A.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, 3 jun. 2020.

SILVA, T. C.; SILVA, K.; COELHO, M. A. P. O uso da tecnologia da informação e comunicação na educação básica. In: **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre-EVIDOSOL e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online - CILTEC**. v.5 n.1, 2016. Disponível em: <[http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/10553/9383](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10553/9383)>. Acesso em: 25 jul 2022.

SILVA, T. P. Um estudo diagnóstico do emprego de tecnologia da informação na gestão escolar: o caso das escolas estaduais de Cruz das Almas-BA. **Monografia** (Trabalho de Conclusão do Curso), Faculdade Maria Milza – FAMAM, p.53, 2014.

ZANIN, A. et al. Definição de painel de indicadores de desempenho para instituições comunitárias de ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 8, n. 2, p. 1-27, 2015.



## **DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 E A IMINÊNCIA DE UM NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – DISCUSSÕES NECESSÁRIAS**

Riza Amaral Lemos<sup>1</sup>  
Sandra Fernandes Leite<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996, o Direito à Educação figura na legislação brasileira a pouco mais de trinta anos como direito subjetivo conferido a todo cidadão. Entretanto, a discussão sobre a temática está longe de ser considerada como algo efetivamente concretizado por diversos fatores, dentre eles as desigualdades sociais acentuadas, sobretudo, em virtude do contexto pandêmico que contribuiu de forma significativa para que a população mais vulnerável figurasse como aquela que maior impacto sofreu, o que pode ser verificado nos dados presentes na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua divulgados recentemente (2023), os quais apontam para um grande fosso no que se refere ao acesso e permanência ao meio educacional no país, revelando que a educação reflete as mazelas sociais brasileiras. Esse artigo, busca discutir a questão do Direito à Educação, tendo por base os dados presentes na PNAD Contínua, visando compreender as informações contidas nos dados, utilizando-se a metodologia quali-quantitativa para a realização da análise, bem como discussões realizadas por diversos pesquisadores da área de Educação, além das informações contidas no Observatório do PNE. Trata-se de um estudo realizado tendo por pano de fundo os reflexos e impactos causados pela pandemia de Covid-19 na garantia do Direito à Educação, que aponta para um elevado índice de crianças, jovens e adultos, residentes em sua maioria na região centro-oeste e norte do país, filhos e filhas de cidadãos com baixa escolaridade, pretos, pardos, indígenas e quilombolas em situação de vulnerabilidade social figurando entre os mais afetados. Trata-se de questão premente e de fundamental importância sobretudo, na iminência da discussão de elaboração um novo Plano Nacional de Educação.

Palavras-chave: Direito à Educação. Pandemia. Plano Nacional de Educação.

---

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Educação no Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Diretora Educacional na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Professora da Universidade Padre Anchieta de Jundiá e do Programa de Pós-Graduação da Kroton Educacional. [riza.lemos@educa.campinas.sp.gov.br](mailto:riza.lemos@educa.campinas.sp.gov.br)

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas. coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais da Unicamp, membro titular da Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd, revisora de periódicos e com publicações no Brasil sobre o tema da Educação de Jovens e Adultos. [sfleite@unicamp.br](mailto:sfleite@unicamp.br)

---

## **ABSTRACT**

Established in the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education n°. 9394/1996, the Right to Education features in Brazilian legislation for just over thirty years as a subjective right granted to every citizen. However, the discussion on the subject is far from being considered as something effectively implemented by several factors, among them the accentuated social inequalities, above all, due to the pandemic context that contributed significantly for the most vulnerable population to figure as the one that most impacts suffered. This can be verified in the data present in the National Household Sample Survey - Continuous PNAD recently released (2023), which points to a large gap in the access to and permanence in the educational environment in the country, revealing that education reflects the Brazilian social ills. This article seeks to discuss the issue of the Right to Education, based on the data present in the Continuous PNAD, to understand the information contained in the document, using the qualitative and quantitative methodology to carry out the analysis, as well as discussions among several researchers in the field of Education together with the material contained in the PNE Observatory. This is a study that has as a backdrop the reflexes and impacts caused by the Covid-19 pandemic in guaranteeing the Right to Education, which points to a high rate of children, youth, and adults, mostly residing in the northern and midwest regions of the country, sons and daughters of citizens with low education degree, blacks, browns, indigenous peoples and quilombolas in a situation of social vulnerability are among the most affected. This is an urgent issue of fundamental importance, especially given the imminence of the discussion on the elaboration of a new National Education Plan.

Keywords: Right to Education. Pandemic. National Education Plan.

## **INTRODUÇÃO**

A pandemia de Covid-19 que acometeu o Brasil e o mundo nos mais diversos setores, constitui questão premente também na área de educação. O período de isolamento social imposto pelo vírus SARS-CoV-2 trouxe grandes impactos para todos os sujeitos envolvidos no trabalho educacional (gestores, professores, crianças, jovens, adultos e idosos), os quais foram diretamente impactados seja pelas dificuldades impostas pelo distanciamento, no uso das tecnologias, na segurança alimentar e social, seja pela falta de estrutura nos sistemas educacionais conforme informações apresentadas em pesquisas realizadas sobre a temática.

Recentemente, dados divulgados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios revelaram um elevado índice de evasão escolar e matrículas não efetivadas no sistema nacional de educação, em análise referente ao período pandêmico, indicando para a não garantia do Direito à Educação estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948.

---

Trata-se de questão de extrema relevância, uma vez que os dados revelam ainda que em sua maioria àqueles e àqueles a quem não foi assegurado o direito constitucional, figuram entre a população compreendida em situação de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e quilombolas, filhos e filhas de famílias de pessoas com baixa escolaridade.

Nesse sentido, discutir sobre a temática durante o período pandêmico, bem como na atualidade, em meio ao arrefecimento da pandemia se faz de suma importância, sobretudo em período que antecede a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação e conseqüentemente à realização de um diagnóstico da educação nacional a fim de se estabelecer diretrizes, metas e estratégias que possibilitem a garantia efetiva deste direito.

O presente artigo assume a importância da discussão destes dados e sua articulação com a elaboração de um Plano Nacional de Educação que reflita a realidade brasileira, promovendo ações que reverberem em políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a efetividade de um sistema nacional de educação que contemple a todos e todas visando o seu desenvolvimento integral.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Assegurado na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN - nº. 9394/1996 e em todos os documentos que normatizam e orientam o sistema nacional de educação, o Direito à Educação figura entre os direitos sociais subjetivos assegurado a todo cidadão brasileiro.

Trata-se de direito básico de fundamental importância também apontado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Cabendo ao poder público, conforme exposto na LDBEN nº. 9394/1996, prover condições de acesso e permanência ao meio educacional, tendo em seu Título III – “Do Direito à Educação e do Dever de Educar” as premissas que regem o sistema educacional brasileiro expressas no artigo 4º da referida lei e seus respectivos incisos e alíneas conforme segue:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - **educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos** de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

---

c) ensino médio;(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - **atendimento educacional especializado gratuito** aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - **acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria**;(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - **oferta de educação escolar regular para jovens e adultos**, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - **atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde**;(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados;(Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022)

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.(Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.(Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022)

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.(Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023)

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023) (BRASIL, 1996 – grifo nosso).

Conforme o regramento legal o Direito à Educação deverá ser assegurado pelo Estado mediante não só à garantia de condições de acesso, mas também na seguridade das condições

---

de permanência no sistema educacional. Nesse sentido, tendo em vista os pressupostos legais em meio à pandemia novos regramentos foram estabelecidos, dentre eles a Portaria 1.038 de 07 de setembro de 2020<sup>3</sup>, que instituiu o ensino remoto no país no período pandêmico. Cabe ressaltar que muito embora a portaria aponte para o estabelecimento do ensino remoto, as condições de acessibilidade tanto para professores, quanto para alunos não se deu da mesma forma em todo o território nacional, bem como diversas dificuldades foram enfrentadas por docentes em todo país sobretudo em relação à falta de financiamento, bem como de estrutura das Unidades Educacionais.

Sobre essa questão, Souza et. al. (2022) apontam, em pesquisa realizada com docentes a respeito do ensino remoto e das dificuldades enfrentadas, que:

(...) majoritariamente, 81,7% dos respondentes fizeram uso de infraestrutura própria para a produção de material didático e 86,7% tiveram que adquirir algum equipamento para lecionar suas aulas. Apenas 1,7% dos docentes respondentes receberam incentivo financeiro para a compra de equipamentos ou contratação de serviços de Internet. Isso mostra que a maioria das instituições de ensino não oferece nenhum incentivo financeiro aos professores, tendo, estes, que conseguir, por conta própria, aquilo que lhes é necessário para lecionar suas aulas (SOUZA, et. al., 2022, p. 4).

Outra questão apontada pelos pesquisadores, refere-se à conectividade e falta de conhecimento técnico dos docentes para a realização de suas respectivas aulas:

A instabilidade da conexão com a Internet é o tema mais abordado pelos respondentes entre os pontos negativos e, também, o mais preocupante, já que o ensino online se faz necessário estar conectado. Boa parte dos docentes destacou que a falta de conhecimento técnico e de domínio das tecnologias acabou sendo desvantajoso para eles (SOUZA, et. al., 2022, p.5).

Tais apontamentos constituem-se como de extrema relevância, visto que a garantia do Direito à Educação em meio ao contexto pandêmico se deu em sua quase totalidade por meio do ensino remoto e/ou de ações mediadas através do uso das tecnologias, tendo o professor papel imprescindível na efetividade das ações educacionais, os quais em sua grande maioria não possuíam estrutura que favorecesse o atendimento pedagógico. Nesse sentido, fazemos o seguinte questionamento: se os professores tiveram dificuldades estruturais e técnicas para a realização do atendimento, como se deu tal questão quando analisamos em relação aos alunos?

---

3 Dados disponíveis em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>> . Acesso em: 26/03/2023.

---

Quais foram as condições de acesso? Foi efetivamente garantido aos mesmos condições efetivas de aprendizagem?

Tais questões podem ser respondidas quando analisamos os dados presentes na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua a qual nos aponta um alto índice de evasão e baixa taxa de matrículas na Educação Básica, a qual constitui-se obrigatória conforme a legislação brasileira.

Recentemente (2023), em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal apresentou o Relatório Desigualdades na Garantia do Acesso à Pré-Escola<sup>4</sup> elaborado com base na PNAD Contínua – 2019, o documento aponta que mais de 330 mil crianças entre quatro e cinco anos e onze meses de idade encontram-se fora da escola. O Relatório revela ainda, que a frequência escolar se dá de modo desigual no país, sendo o menor índice concentrado nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil.

Outro dado relevante é o fato de crianças pretas, pardas e indígenas figurarem como as que tem menos acesso à Pré-Escola quando comparadas às brancas e amarelas, bem como, o fato de crianças filhas de mães com baixa escolaridade estarem em maior número entre as que encontram-se fora da escola.

A esse respeito é importante destacar que o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) em sua meta 1 estabelece a ampliação do acesso à Educação Infantil no Brasil, o que nos indica o não cumprimento da referida meta e consequentemente do direito à educação, bem como a fundamental importância de se pensar ações baseadas em tais documentos para o próximo PNE.

No que se refere à faixa etária de 06 à 14 anos, a PNAD aponta que 244 mil crianças e jovens não estavam matriculadas na escola, o que constitui a maior taxa nos últimos 6 anos no Brasil. Em relação aos jovens dos 15 aos 17 anos, 407,4 mil estão fora da escola. Quando analisados os dados referentes à Educação de Jovens e Adultos, em 2020 foram efetivadas 579 mil matrículas a menos se comparados aos dados de 2019.

Essas informações nos revelam o necessário planejamento de ações articuladas que visem a garantia efetiva do Direito à Educação. É imprescindível que as metas do atual Plano Nacional de Educação sejam analisadas com base nos dados contidos nos documentos

---

4 Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/22516/file/desigualdades-na-garantia-do-direito-a-pre-escola.pdf>>. Acesso em: 26/03/2023.

---

elaborados, a fim de que sejam pensadas políticas públicas que configurem em ações efetivas na garantia do acesso e permanência à educação e conseqüentemente à seguridade desse direito.

Certamente o agravamento das questões sociais, o aumento da população em situação de extrema pobreza, apontados na PNAD, em período compreendido como ápice da pandemia, certamente constitui dado a ser considerado.

Mas não podemos perder de vista as condições desiguais em termos estruturais e de acessibilidade que permeiam a educação brasileira, sobretudo àqueles e àquelas em situação de vulnerabilidade social.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo baseou-se em uma pesquisa que foi realizada por meio de metodologia qualitativa e quantitativa, realizada em dois momentos concomitantes e complementares, em um primeiro momento, realizou-se a leitura e interpretação dos dados estatísticos extraídos na base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE contidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD contínua (2019 e 2020), bem como no Relatório Desigualdades na Garantia do Acesso à Pré-Escola (2023), realizando-se paralelamente uma análise dos mesmos tendo por referência a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), além de pesquisas e demais documentos relacionados ao contexto da pesquisa.

A escolha pelo desenvolvimento de uma pesquisa quali-quantitativa resultou do fato de este tipo de investigação, de acordo com Bogdan e Biklen (1982, p. 50-51), admite que o objeto de estudo seja analisado a partir da ideia de que “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora (...)”, possibilitando, assim, o estabelecimento de estratégias e procedimentos que pudessem considerar as experiências do ponto de vista do informante.

Bogdan e Biklen (1994, p. 43), afirmam ainda, que a análise dos dados numa pesquisa se processa de forma indutiva, uma vez que nem sempre esses são obtidos para comprovar hipóteses construídas previamente, emergindo por vezes dos próprios dados. Deve-se deter mais no processo do que nos resultados e nos produtos.

Dessa forma a análise da efetivação do Direito à Educação em meio à pandemia revela não só a questão educacional, mas também social e política, uma vez que devido ao fato da

---

educação estar compreendida entre as políticas sociais, encontram-se todos os aspectos entrelaçados. Ball (2009)<sup>5</sup> aponta a importância de se considerar o ciclo das políticas educacionais, o contexto de influência e de produção do texto político e o contexto das práticas e dos resultados.

Nesse sentido, as análises da efetividade da política educacional, o contexto histórico e social analisado constituem-se como de suma importância na interpretação dos dados, sobretudo quando se tem uma indicação relevante à respeito de um cenário educacional que requer a promoção de políticas públicas que garantam efetivamente o direito constitucionalmente estabelecido e negado a uma parcela da população.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os dados coletados e sua análise nos indicam que o Direito à Educação vem sendo negado a parcela importante da sociedade brasileira, sendo a educação reprodutora de tais desigualdades que se perpetuam e consolidam ao longo dos anos, as quais acentuaram-se em meio à pandemia de Covid-19, que não só distanciou os alunos da escola, mas também não garantiu o acesso e a permanência dos mesmos aos processos pedagógicos, bem como não assegurou aos docentes estrutura adequada e condições de trabalho que favorecessem o atendimento aos alunos, sobretudo aqueles e aquelas em situação de vulnerabilidade social e extrema pobreza.

Nesse sentido

(...) falar em política educacional implica em considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso em cada momento histórico e conjuntura política, uma vez que o processo educativo forma aptidões e comportamentos que são necessários ao modelo social e econômico em vigor (AZEVEDO, 2001).

A esse respeito, Dourado (2009) afirma que

na tradição histórica brasileira, as análises indicam que as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado (DOURADO, 2009, p. 681).

---

<sup>5</sup> MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. **ENTREVISTA COM STEPHEN J. BALL: UM DIÁLOGO SOBRE JUSTIÇA SOCIAL, PESQUISA E POLÍTICA EDUCACIONAL**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: < [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) >. Acesso em: 27/03/2023.

---



Assim, resulta de nossas discussões a fundamental importância do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), enquanto política pública de Estado, que tem a finalidade de promover o desenvolvimento da educação nacional e a sua garantia a todo cidadão, conforme exposto na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN nº. 9394/1996.

O PNE (2014-2024), tem sido alvo de estudos recorrentes, muito embora tenha sido em grande parte inviabilizado pela Emenda Constitucional 95 (2016), que empreendeu o teto de gastos, ele desempenha papel estratégico para a política educacional do país. Sua versão mais recente (2014-2024) traz diretrizes, metas e estratégias, que precisam ser analisadas à luz do contexto histórico e social, a fim de que seja realizado um diagnóstico da educação brasileira.

É importante destacar que o Direito à Educação, embora esteja estabelecido em legislação nacional, ele se efetiva no lugar onde os sujeitos vivem, dessa forma o PNE constitui possibilidade de efetivação de projeto societário coerente e articulado ao cenário nacional, sendo o financiamento imprescindível para sua implementação, conforme destacado por Saviani (2018, p. 317), num plano decenal, o financiamento da educação é “[...] a meta das metas [...], já que se constitui como a condição prévia e mecanismo de viabilidade de todas as demais metas”.

## **CONCLUSÕES**

O presente artigo objetivou analisar a questão do Direito à Educação tendo como pano de fundo o contexto pandêmico. Os dados analisados indicam que as desigualdades sociais acentuadas em virtude da pandemia, se fizeram presentes no meio educacional.

Entretanto, cabe ressaltar que o distanciamento social causado pelo SARS-CoV2, não constitui o causador das desigualdades e da não garantia do direito, tendo apenas acentuado o que historicamente se faz presente no cenário educacional brasileiro.

Os dados estatísticos indicam que a negativa do Direito à Educação possui classe social, etnia, gênero e se estende à toda a Educação Básica, sobretudo aos filhos e filhas da população mais pobre e com menor taxa de escolarização. Trata-se de cenário que precisa ser debatido e evidenciado, a fim de que políticas públicas efetivas sejam implementadas e garantam a todos o direito de ocupar e permanecer no espaço escolar.

Dessa forma, ressaltamos a importância do Plano Nacional de Educação, enquanto importante instrumento para a efetivação de ações concretas em todo o território nacional, que

---

de fato contemplem a todos os cidadãos brasileiros.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J.M.L.; AGUIAR, M.A. **Políticas de educação:** concepções e programas. In: WITTMANN, L.C.; GRACINDO, R.V. (Coord.). O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília: INEP, 1999. p. 43-51.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Reserach for Education.** Boston, Allyn&Bacon Inc 1982.

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

DOURADO, L. F. (org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil:** novos marco regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009. p. 49-58

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Regime de Colaboração.**In:BRZEZINSKI, Íria (Org.).*LDB 1996 vinte anos depois:projetos educacionais em disputa.* São Paulo: Cortez, 2018. p. 27-46.

SOUZA, Débora Pereira De et al..**O ensino remoto e as dificuldades enfrentadas pelos docentes no município de parelhas:** tecnologias adotadas e fatores que dificultaram o processo de ensino na pandemia. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88259>>. Acesso em: 26/03/2023 20:24

## **EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: POSSÍVEIS REFLEXOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Ozival Barbosa da Silva<sup>1</sup>  
Geraldo Antonio da Rosa<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este texto traz um recorte teórico da pesquisa realizada no Mestrado em Educação e visa discutir os possíveis reflexos da atuação neoliberal no contexto da educação institucionalizada. O percurso metodológico foi constituído por uma abordagem qualitativa, sendo aplicada uma pesquisa bibliográfica, visando elencar autores que analisam a temática debatida por Foucault e as possibilidades de se discutir no âmbito educacional. Os resultados nos mostraram a existência da relação direta da atuação neoliberal dentro do contexto educacional, tendo nas escolas (também) um território para sua efetivação, certo de que o “capital humano” precisa ser qualificado como mão de obra especializada e a educação entra nesse cenário como espaço de doutrinação e manutenção do mercado de trabalho com seus mecanismos de poder defendido por Foucault. Destacam-se nesse estudo as concepções progressistas como possibilidades de emancipação de professor e aluno a lógica da organização do mercado de trabalho na conjuntura do neoliberalismo.

**Palavras-chave:** Foucault; Neoliberalismo; Educação; Capital Humano.

### **ABSTRACT**

This text brings a theoretical outline of the research carried out in the Master's in Education and aims to discuss the possible consequences of neoliberal action in the context of institutionalized education. The methodological course consisted of a qualitative approach, applying a bibliographical research, aiming to list authors who analyze the theme discussed by Foucault and the possibilities of discussing it in the educational field. The results showed us the existence of a direct relation of neoliberal action within the educational context, having in schools (also) a territory for its effectiveness, certain that the “human capital” needs to be qualified as a skilled workforce and education enters in this scenario as a space for indoctrination and maintenance of the labor market with its mechanisms of power defended by Foucault. In this study, progressive conceptions stand out as possibilities for the emancipation of teachers and students with a logic of the organization of the labor market in the neoliberalism conjuncture.

**Key words:** Foucault; Neoliberalism; Education; Human capital.

### **INTRODUÇÃO**

---

<sup>1</sup> Mestrado em Educação, Universidade de Caxias do Sul - UCS, [ozivalbarbosa@seduc.net](mailto:ozivalbarbosa@seduc.net)

<sup>2</sup> Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia, docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul-UCS, [garosas6@ucs.br](mailto:garosas6@ucs.br)

## **Aspectos conceituais do Neoliberalismo**

Foucault (2014) analisa o neoliberalismo com base em duas vertentes consideradas históricas da arte de governar, nomeando-a de ordoliberalismo alemão e o neoliberalismo americano.

Nesse entendimento difunde-se que a vertente alemã defende a governança da sociedade em nome da economia, construindo legalmente os frágeis mecanismos concorrenciais do mercado para evitar a concentração econômica e a favorecer a empresa média, no sentido de multiplicar o acesso à propriedade, visando erigir as coberturas sociais de riscos e regulamentar o meio ambiente. Já no sentido americano, procurava-se estender a inteligibilidade econômica para todas as dimensões sociais, generalizando a noção de capital humano como princípio decifrador dos comportamentos e relações interpessoal (FOUCAULT, 2004; LEMKE, 2001 apud ANDRADE, 2019).

Ao que se refere a vertente neoliberal, Foucault apresenta-o como um mecanismo que “além de disciplinar as condutas [ele também] promove um autogoverno dos indivíduos de modo que eles se conformem a certas normas” (DARDOT; LAVAL, 2009, s/p apud ANDRADE, 2019), demonstrando a existência de uma certa disciplina ordem e/ou conduta que direciona os indivíduos de forma ideológica e/ou política, levando-os à um comportamento padronizado.

Ainda na vertente dos neoliberais americanos conceituado por Foucault em Andrade (2019):

O indivíduo torna-se governável por meio de seu cálculo econômico interno e pela definição das regras ambientais do jogo, ao mesmo tempo em que o próprio Estado se submete a um tribunal econômico permanente, que julga as ações públicas segundo critérios de rentabilidade (ANDRADE, 2019, p. 220).

Vale destacar que alguns dos seguidores de Foucault desconsideraram as vertentes históricas e reuniram um conjunto unificado de normas (ANDRADE, 2019), que em Dardot e Laval (2009 apud ANDRADE, 2019) são quatro características centrais: primeiro, o neoliberalismo não considera o mercado como um dado natural, mas sim como realidade que requer intervenção do Estado; segundo, a essência de mercado não é vista como residida na troca, mas sim na concorrência; terceiro, o Estado é submetido às normas do direito privado, e quarto, a universalização da norma liberal estabelecem consigo mesmo.

Esta visão econômica demonstra a existência de certa racionalização do estado, que deve num primeiro momento investir no setor produtivo deixando para um segundo plano e tratando com certa superficialidade as políticas sociais, de forma que “a racionalização é entendida como produto histórico-social associado à produção, à empresa e ao mercado” (MORETO, 2020, p. 03), sendo questionadas as estruturas que estão a serviço do capital, esquecendo as necessidades de políticas públicas efetivas a populações de menor valor econômico.

Mapeando as ciências sociais é possível construir as reflexões, compreendendo que o neoliberalismo demonstra ser uma forma de organização de mercado, da forma como o Estado se organiza para seu gerenciamento, com um olhar de que o “neoliberalismo não existe em estado puro, mas em configurações híbridas em outras formações sociais, sendo possível explorar fissuras e contradições nas constelações singulares, de modo abrir espaço para novas formas de organização social e política” (ANDRADE, 2019, p. 236).

## **2 Neoliberalismo e educação: possíveis reflexos no cenário educacional**

A partir das definições de neoliberalismo, caracterizada anteriormente, pode-se perceber que o termo se explica por meio da forma como um modo de governar a economia de um país, ou seja, como o mercado se organiza para o crescimento econômico.

Diante dessa complexidade que envolve o mercado e sua organização de crescimento, nos perguntamos: como o neoliberalismo se relaciona com a educação? Buscando-se responder a partir dos achados de Spring (2018). O autor fez um levantamento da influência das teorias econômicas para a educação desde 1940 a 1950, trazendo a Escola de Chicago como percussora do pensamento do homem como “capital humano”, e a educação como meio estratégico para erigir a economia.

Então, a relação do neoliberalismo e a educação se dá como mecanismo de alavancar o mercado, sendo pensada de forma estratégica por pesquisadores alinhados ao ideário do neoliberalismo. Podendo ser vista com grande influência da Escola de Chicago em que os economistas que fizeram parte dessa escola aplicaram várias teorias tendo como ideia central o “capital humano e a aplicação da economia de livre mercado” (SPRING, 2018, p. 14). A definição de capital humano aqui utilizada é conceituada como “o conhecimento e as habilidades que permitem às pessoas produzir trabalho que cria valor econômico” (SPRING, 2018, p. 17).

O capital humano precisa ser qualificado como uma mão de obra altamente qualificada, contudo sem o desenvolvimento do pensamento crítico, pois seriam considerados comunistas se assim o fizessem. A educação entra nesse cenário como espaço de doutrinação e qualificação desse capital humano para manutenção do mercado de trabalho. Spring (2018, p. 21) explica que:

Os objetivos da educação “economizada” resultam na corporativização do futuro trabalhador através da tentativa de moldagem do seu caráter, do seu conhecimento e das suas habilidades para que, assim, supra as necessidades do mercado de trabalho mundial e os desejos de corporações multinacionais.

A educação institucionalizada entraria com o lugar de desenvolver técnicas e habilidades necessárias ao capital humano, moldando-os para erigir o mercado de forma produtiva, sendo que o indivíduo é qualificado e moldado para responder uma demanda de trabalho, mas que ao mesmo tempo, está sendo preparada para o sucesso profissional, configurando-se em uma das formas de segurar esse “capital humano” num lugar de controle, por meio, do capital.

Nesse contexto há evidências do processo da segregação, pois negam as especificidades, as formas de produção de conhecimento dos sujeitos, priorizando um tipo de profissional para exercer as atividades no mercado de trabalho, de forma que o olhar para o outro fica restrito, ao olhar corporativista e econômico. Spring (2018, p.20) afirma que “o conhecimento e as habilidades desenvolvidas na escola eram cruciais para que fosse utilizada na atividade econômica”.

Os trabalhadores com altos níveis de habilidade e conhecimento adquiridos através da educação e da experiência eram capazes de produzir mais com os mesmos insumos em terra, em maquinários, em materiais e em tempo do que aqueles desprovidos destes traços (SPRING, 2018).

Os estudos realizados nas perspectivas dos investimentos e educação e sua relação com o mercado foram pensados pelos economistas, sempre buscando formas de aquecimento da economia, tendo no capital humano a matéria prima para esse fim. Nisso a “escola poderia ser definida como uma instituição especializada em produzir formação, que se distingue de empresa que oferece formação juntamente com a produção de bens” (SPRING, 2018, p.42), compreendendo que ao investir em educação o retorno financeiro seria maior e que seria melhor

investir nas universidades pois as “taxas de retornos era maior do que a de investimentos empresariais em capital” (SPRING, 2018, p. 44).

As pesquisas realizadas tendiam para a formação de capital humano com competência desenvolvido para suprir as demandas do mercado de trabalho, ou seja, sustentar e garantir que o mercado seja suprido com profissional altamente capacitado. Para isso, os recursos são investidos preferencialmente nas universidades, voltando-se para as graduações, entendendo que esse lugar teria maior rentabilidade, com melhor retorno.

Pensando nisso, as organizações globais engendraram esforços, seguindo esse caminho, a exemplo disso temos a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e o Fórum Econômico Mundial (FEM) e outros líderes educacionais que

começaram a defender incondicionalmente que a educação seria a solução para o crescimento econômico e para o desenvolvimento, para a pobreza, para o desemprego e para as desigualdades de renda (SPRING, 2018, p.49).

Em busca de respostas ao que foi difundido houve a conclamação para a inserção de um ensino nas redes educacionais pautado nas habilidades requeridas pelos negócios globais. Nesse sentido, focaram-se, visando o retorno nas áreas das ciências exatas e suas tecnologias, tendo na escola o campo de formação desses profissionais, concentrando-se e desenvolvendo nos sujeitos, habilidades e técnicas necessárias para exercerem nas empresas multinacionais.

Então, houve essa perspectiva, de se pensar a escola como foco de formação do capital humano. As universidades, por exemplo, passaram a ser esse lugar, o pensar, o desenvolver a criticidade no sujeito, a reflexão para um cidadão socialmente construído passou a não ser algo relevante, mas de menor valor, o importante para esse sistema seria a mão de obra qualificada para o exercício das suas funções. Spring (2018, p. 49) afirma que com a perspectiva da economização “as escolas deveriam funcionar como apêndices do sistema econômico global”. Pensando do ponto de vista do professor, diante de toda essa organização e/ou estrutura, não tem muito que fazer, pois o mesmo torna-se uma peça, um instrumento dessa engrenagem, visando seu bom funcionamento.

No contexto da educação enquanto valor econômico, enquanto retorno ao mercado global foi questionado o papel das faculdades de ciências humanas. Seria o fim desse ensino? pois teoricamente, e/ou do ponto de vista de desenvolvimento de habilidades técnicas no indivíduo para sua atuação no mercado global, não teria muito o que fazer dentro das ciências humanas. Em respostas a esse pensamento as “faculdades de ciências humanas mudaram o

conteúdo dos cursos de modo que eles pudessem ser considerados como vocacionais” (SPRING, 2018, p.55), nisso os currículos foram migrados para o que previa o mercado, buscando atrair o olhar do público para esses cursos.

Considera-se que com o modelo de mercado estabelecido, evidencia-se a composição neoliberal atuando de forma densa no ambiente escolar, ganhando destaque, de forma que:

O triunfo da economização da educação ganha destaque pela transformação das artes liberais em disciplinas vocacionais; por avaliações e classificações baseadas em taxas de retorno para investimento na educação; e pela modelagem da universidade, da pré-escola e dos ensinamentos básicos, fundamental e médio para o ensino de habilidades voltadas para o mercado de trabalho (SPRING, 2018, p. 56).

Nesse sentido, retomamos ao que foi evidenciado por Marx em (ANDRADE, 2019), sobre o neoliberalismo e o compromisso de manter a hegemonia no mercado, de forma a expandi-lo globalmente, garantindo os interesses de uma classe em detrimento de outros. Digo no sentido das universidades e escolas, mesmo que de forma involuntária estar servindo a capacitação desse capital humano, munindo-os de técnicas e habilidades que servem ao mercado neoliberal “que pela ótica da economia de mercado, faz-se preciso formar um novo trabalhador” (MORETO, 2020, p.4), tendo nas escolas e a nas universidades o local onde será formada mão de obra para o mercado, e nisso, aquele que forma esse trabalhador competente, com grandes habilidades, flexíveis, doutrinados, também precisam ser formados (MORETO, 2020), daí se vê a economização da educação atuando nas duas frentes.

Assim, compreende-se que neoliberalismo e educação se entrecruzam, pois os interesses da organização do mercado e sua expansão e a educação tanto formal como informal são mecanismo pensado e utilizados para sua expansão, considerando as escolas como uma base de formação de mão de obra, do capital humano para fins lucrativos, sem considerar as políticas efetivas que visem garantir a equidade social, pelo contrário, a falta de políticas públicas que visem os interesses da grande população são irrisórias, ou mesmo com pouca importância.

As corporações globais estão cada vez mais estruturadas por razões mercadológicas e desenvolvendo mecanismo que envolve a educação como meio para seus fins. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que se responsabiliza pelo desenvolvimento de teste como o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) é um exemplo disso, bem como a Tendência em Estudo Internacional de Matemática e Ciência – TIMSS que:



Foram desenvolvidos para medir as habilidades cognitivas adquiridas em disciplinas de alfabetização e da matemática e, conseqüentemente, para medir o valor do capital humano de um país. Essas habilidades são consideradas necessárias ao mercado de trabalho em uma sociedade regida pelo conhecimento (SPRING, 2018, p. 81).

Sendo que esses testes direcionam as estimativas que demonstram a necessidade futura de mão de obra de um país. Contudo, não adianta fazer testes, fazer estimativas se não criarem políticas efetivas para a educação, pois ao que consta, o Brasil, no ranque mundial dos resultados do PISA não avança em desenvolvimento educacional, portanto não vemos como algo positivo a política adotada pela OCDE em testar os conhecimentos se não irá se aplicado recursos que possam desenvolver as competências necessárias para esses jovens estudantes que são testados, predominando o fator econômico em detrimento do social.

Assim como a OCDE, outras organizações que se destinam para o mesmo fim têm encontrado na educação um lugar de investimento com foco no desenvolvimento econômico e as escolas e a atuação docente têm sido direcionadas para o mesmo propósito.

Moreto (2020) dialoga nesse sentido, trazendo elementos que esclarece como a educação tem se tornado instrumentos do neoliberalismo. Somando-se aos pontos outrora abordados, agora mais recentemente, no Brasil, nos anos de 1990 que retomou a ideia do capital humano, Moreto (2020) explica que o tema vem à tona no governo de Itamar Franco e é fortalecida no governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC), tendo na Declaração Mundial de Educação para Todos, construída na Conferência de Jomtien – 1990, a organização de estruturas para desenvolver as necessidades basilares de uma educação com aprendizagens para a lógica de mercado. Sobre isso Moreto (2020) afirma que:

A educação para todos, conformados à globalização, é uma promessa política que o Banco Mundial patrocina e integra. Iniciada em Jomtien em 1990, reafirma os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovados por praticamente 200 países (MORETO, 2020, p. 09).

Em Jomtien em 1990 foram definidos direcionamentos para o desenvolvimento das aprendizagens e como conduzi-las a serviço da economização da educação. Daí foi construído documentos necessários para sua efetivação. O exemplo disso é o Plano Decenal de Educação para Todos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), ainda no governo do FHC e vigência para 1993 a 2003. Moreto explica que:

O Plano Decenal de Educação para Todos sustenta a lógica da globalização. Todos serão formados, treinados e conformados pelas orientações do sistema global advindas

de organismos internacionais. As mentes, as ações e as necessidades dos cidadãos moldam-se aos interesses da economia de mercado (MORETO, 2020, p.09).

Então é nesse contexto que os professores desenvolvem a sua docência. As estruturas estão postas, o sistema é construído de forma densa, fechada, com conceitos tão bem definidos que muitas vezes não se consegue desenvolver uma linha de raciocínio que possam em suas reflexões revelar essas estruturas. O fato é que não podemos negar que a educação institucionalizada está servindo às grandes corporações, porque elas têm na escola um lugar para sua expansão econômica.

### **3 A concepção progressista na educação em contextos neoliberais: algumas possibilidades**

Refleti sobre a concepção progressista de educação no contexto do neoliberalismo, levando-nos a questionar: como a atuação docente pode direcionar-se a emancipação dos alunos diante das exigências do mercado neoliberal? Tendo em vista que o próprio docente pode tornar-se cativo do sistema neoliberal, tornando-se, no seu espaço de sala de aula, o reprodutor de conceitos que irão contribuir para perpetuar as grandes corporações.

Em Paulo Freire o professor pode adotar uma visão emancipadora e voltada para as pedagogias progressistas, tendo a possibilidade de assumir um papel de modificador e emancipador dos seus alunos, adotando no seu fazer pedagógico uma postura crítica que possa contribuir com significados novos ao contexto do aluno.

Esses pensamentos formaram as teorias de Paulo Freire que no seu caminhar procurou exorcizar o idealismo que procurava eternizar a cultura europeia, de forma que a sua proposta pedagógica é uma ação cultural para libertação, em que o oprimido seja crítico em sua consciência (FREIRE, 1987).

A pedagogia que é progressista e libertadora, coloca-se educador e educando em dialogicidade, em que os sujeitos são livres e problematizadores por excelência, por essa razão que Freire defende que a estratégia de ensino precisa compartilhar uma intenção pedagógica, assim haverá emancipação quando educador e educando se colocam em processo de conhecimento da realidade, de forma desveladora e crítica (FREIRE, 1987; 2011; ANDREOLA, 2010 apud SEVERINO, s/a). Freire compreende o ser humano como modificador, pois é nessa compreensão que o “mundo pronunciado, por sua vez, se volta

problematizado aos sujeitos pronunciando e exigindo deles um novo pronunciado" (FREIRE, 1987, p. 78).

Paulo Freire fala da importância para o alcance da nova práxis educativa: a amorosidade, que segundo Calloni e Amorim (2017, p. 6, apud. LEAL, 2021), não permanece restrita a esse ou aquele ser, mas se manifesta na totalidade das relações, na racionalidade prática, quer dizer, na práxis pedagógica, em que se contempla a rigorosidade metódica, a criticidade e o respeito aos saberes dos educandos.

Por isso, que a ideia de construção dos saberes não deve apenas se basear em paradigmas, pois por serem engessados, não permitem discussão, além de influenciar a ação do neoliberalismo na atuação do docente, uma vez que para o neoliberalismo, não interessa questionamentos, apenas que se siga um padrão que favoreça os interesses do mercado de trabalho.

Tal como trata Freire (1987, p. 97) "se faz necessária uma educação que possibilite ao homem uma discussão corajosa sobre sua problemática". O que, significa educar para emancipar, pois aqui a dialogicidade educador e educando promove a libertação no sentido de encorajar o indivíduo ser seu próprio condutor em produzir e ser ativo na sociedade.

Do ponto de vista da pedagogia progressista o docente não pode ser o único agente mediador do saber no caminho da aprendizagem, para isso é necessário primeiro desmistificar a pedagogia imperante, expor seus desproporcionados custos e apontar um caminho libertador, pois o conhecimento se constrói num processo dialético em que se considera a objetividade e subjetividade dos sujeitos como elementos necessários à aprendizagem (FREIRE, 1987).

Diante do caminho trilhado no texto, pode-se afirmar que a educação exige sensibilidade epistemológica diante do contexto educacional existente, como também comprometimento com o conhecimento, para romper assim com o saber ingênuo e raso, o qual faz permanecer na estagnação de tudo que se move: o mundo, a política, as histórias, a cultura, a sociedade e a própria educação (LEAL, 2021).

A educação como ato político e de amor, conforme apresentada por Paulo Freire em 1969, não é apenas um convite à mudança, é também em si, uma mudança construída paralela ao conhecimento, que se dá dentro dos espaços e relações educacionais como na escola, na sala de aula, no ato de olhar, acompanhar, respeitar e observar os avanços ou não de um educando. Uma mudança mediada entre a experiência da sala de aula e o saber (re)construído a cada dia, por meio da pesquisa, da curiosidade e do respeito aos contextos e saberes dos educandos (LEAL, 2021).

Segundo Freire (1987, p. 40) “quanto mais percebo minha razão de ser (consciência fruto da reflexão crítica) mas, me tomo capaz de mudar”. Não é possível a atenção que o sujeito faz de si em certa forma de estar, sendo sem a disponibilidade para mudar, em cujo processo que se faz necessariamente sujeito também (LEAL, 2021).

O trabalho de constante vigia dos currículos e práticas seguirá construindo-se, assim como cada educador, pois novas políticas e reformas educacionais também seguirão surgindo. Porém, até aqui e a relevância de atentar-se as categorias freireanas para a construção e execução de uma educação contextualizada em meio as mudanças. A reflexão crítica, a amorosidade que exige rigorosidade metódica, bem como a criticidade são, entre outras categorias, essenciais para que não se perda em meio aos objetivos educacionais, meramente políticos, técnicos e burocráticos.

Faz-se necessário identificar e criticar os saberes dominantes como Foucault e Dussel aloca. Foucault ao apontar o binômio saber-verdade (paradigma funcional), cria o próprio sujeito, domina-o, submete-o e vitimiza-o, e somente por meio da crítica, poderá ser quebrado o círculo vicioso da opressão, ponto em que o docente vai direcionar sua práxis para não perpetuar hegemonias.

Assim, o legado de Paulo Freire apontou um caminho da construção de autonomia dos educadores e educandos, por meio de um fazer docente mais autêntico, formando sujeitos mais críticos, justos, conscientes e livres, abrindo portas às possibilidades de transformação do mundo e conferindo-lhes dignidade, já que incluir, não é apenas receber o outro, pois em consonância com Dussel, o Outro ser o outro de fato, ou seja, possui suas particularidades (DUSSEL, 2000; FREIRE, 1987; LEAL, 2021).

#### **4 Algumas considerações**

O estudo demonstrou os possíveis reflexos do neoliberalismo no contexto educacional, tendo nas instituições institucionalizadas um local para efetivação da política de mercado pensada e organizada por esse sistema. Diante disso, pode-se perceber que a escola está a serviço da qualificação da mão de obra competente.

Evidencia-se nessa conjuntura que o professor atua como mecanismo da engrenagem estatal, habilitando o capital humano, nisso as universidades apresentam-se como mais um ambiente para preparar o capital humano, sendo instrumento necessário a esta construção.

Apresentaram-se como possibilidades de insurgências as concepções pedagógicas progressistas, tendo no professor um agente capaz de questionar as estruturas políticas, econômicas e culturais, bem como o currículo escolar e, em sua atuação manifesta-se de forma crítica, considerando a existência da forma de governo neoliberal, mas considerando o aluno como sujeito a ser formado, constituído para além da lógica do mercado, percebendo as contradições e simetria imanentes desse processo, tendo em Paulo Freire uma concepção crítica dessa construção de mercado, abordada por Foucault como mais um dos mecanismos de poder.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado** – vol. 34, nr. 1, Jan/Abr- 2019.

DUSSEL, E. D. **Ética da libertação – na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Libertação**: Contribuições de Paulo Freire e de Enrique Dussel para uma educação emancipadora. Memorial Virtual Paulo Freire. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/4200> Acesso em: 22 jul 2021.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado de trabalho**. Campinas, São Paulo: Vide Editorial, 2018.

MORETO, Júlio Antônio. Formação continuada de professores – professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v.25, ed.250047, ano: 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEAL, Rayane Anselmo. **Educação em vias de Libertação**. Uma análise filosófica da EJA em contexto de um Brasil (pro) fundo. *Revista Educação e Ciências Sociais*, Salvador, v.4, n.7, 2021.

## **HISTÓRIA E PERSPECTIVA DA ESCOLA ESTADUAL JOÃO MANOEL PESSOA EM ITAJÁ/RN**

Angelica da Cunha Silva<sup>1</sup>  
Maria Eliane Araújo Silva<sup>2</sup>  
Gedeone Jefferson da Fonseca Ribeiro<sup>3</sup>  
Diogo Pereira Bezerra<sup>4</sup>

### **RESUMO**

Neste estudo está exposto com precisão as atividades desenvolvidas pelos alunos do graduando do curso licenciatura em química do IFRN campus Ipanguaçu e tem a finalidade de relatar momentos vivenciados pela comunidade escolar desde sua criação aos dias atuais da Escola Estadual João Manoel Pessoa que foi fundada em 1978, e logo começou suas mudanças para atender melhor às necessidades da comunidade. Tem como objetivo principal conhecer as dificuldades e conquistas enfrentadas pela comunidade no momento que o município recebeu a escola com modalidade de ensino médio, onde até o momento citado os jovens não tinham este ensino, era necessário deslocamento para a cidade vizinha. O trabalho realizado é fundamental para formação acadêmica do graduando do curso de licenciatura, na qual proporciona oportunidades de empregar na prática as teorias. O processo se deu todo por meio de entrevistas e questionários apresentados a funcionários da instituição e leitura de documentação onde teve-se a oportunidade de observar, questionar as teorias-acadêmicas estudado complementando a formação.

Palavra-chave: Educação, pesquisa, comunidade.

### **ABSTRACT**

In this study is accurately exposed the activities developed by undergraduate students of the degree course in chemistry of ifrn campus Ipanguaçu and has the purpose of reporting moments experienced by the school community since its creation to the present day of the João Manoel Pessoa State School that was founded in 1978, and soon began its changes to better meet the needs of the community. Its main objective is to know the difficulties and achievements faced by the community at the time that the municipality received the school with high school modality, where until the moment mentioned the young people did not have this teaching, it was necessary to move to the neighboring city. The work performed is fundamental for the academic training of undergraduate undergraduate students, in which it provides opportunities to employ theories in practice. The process took place through interviews and questionnaires presented to employees of the institution and reading documentation where the opportunity was to observe, question the academic theories studied complementing the training.

Keyword: Education, research, community.

<sup>1</sup>Licencianda em Química, IFRN, angelica.c@escolar.ifrn.edu.com

<sup>2</sup>Licencianda em Química, IFRN, elianesilva30@outlook.com

<sup>3</sup>Graduado em Licenciatura Plena em Química, IFRN, jefferson.quimica@hotmail.com.br

<sup>4</sup>Doutorado em Engenharia Química, UFCE, diogoquantum@gmail.com

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo descreve a história da escola estadual Joao Manoel Pessoa localizada no município de Itajá /Rio Grande do Norte, umas das escolas mais antigas do município, onde 90% do quadro efetivo da cidade teve sua formação educacional no curso de magistério oferecido na mesma.

A Escola Estadual João Manoel Pessoa foi fundada em 1978, e logo começou suas mudanças para atender melhor às necessidades da comunidade.

Através da Lei nº 05/78, de 02 de março de 1978, foi transformada em Escola Municipal de 1º Grau João Manoel Pessoa. Ao longo de sua trajetória a escola passou por transformações para se adequar as necessidades dos alunos, face ao contexto educacional vigente em cada momento.

Em 1986, atendendo a reivindicação da comunidade, o então prefeito de Ipanguaçu, o Sr. Hélio Santiago Lopes, por meio de Ato Administrativo transformou-a em instituição de ensino de 2º Grau, passando a oferecer, exclusivamente, este nível de ensino. Isso ocorreu para que fosse garantido aos nossos alunos o direito de terem acesso a esse nível de ensino, antes ofertado somente em escolas estaduais da vizinha cidade de Assú.

A escola é uma referência em todo estado com programas culturais e tecnológicos e iniciação científica apresentados na cidade e como também em competições, exposições fora da cidade. A instituição teve seu prédio próprio construído no ano de 1999, até então funcionava em um prédio emprestado, em espaço cedido pela escola também estadual, a João Tertulino Lopes.

A escola João Manoel iniciou suas atividades com foco na educação profissionalizante, ou seja, no magistério, mas no ano 2001 também em sua grade ofereceu ensino fundamental, mas no ano de 2002 a mesma teve que abrir mão do curso de magistério, retornando em 2008 com o ensino modalidade normal e a parti de 2009 passou a ser escola apenas de ensino médio e com algumas turmas de magistério. Como dizia o Anízio Teixeira "Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra". É assim que a escola João Manoel vem buscando em suas particularidades enquanto instituição de ensino.

Considerada pela comunidade escolar, uma das maiores transformações na escola foi dada no ano de 2015 através do Decreto 25029 de 18 de março de 2015 esta Instituição Escolar tornou-se exclusiva de Ensino Médio, recebendo o ProEMI (o Programa Ensino Médio Inovador).

Trazemos toda a história pedagógica da instituição para uma melhor formação profissional dos estudantes da bolsa PRP como para oferecer o melhor desenvolvimento em sala de aula, a pesquisa se dá pela importância de conhecer as raízes e a forma como se dá a educação para melhor compreensão e planejamento, realçando sempre a importância da interdisciplinaridade, pois através de um conhecimento é revelado muitos outros afins de acumular a maior quantidade em cada aluno para que ali seja formado um cidadão conhecedor crítico na sociedade em geral.

Assim fala Josefa e Cleberon que “a interdisciplinaridade ultrapassa os muros do ensino fragmentado, manifestando o compromisso profissional do educador, só assim, teremos cidadãos críticos, participativos, capazes de atuar efetivamente naquilo que escolheu para fazer e compartilhar nas suas práxis pedagógicas”.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A educação brasileira vem desde 1930 sendo modificada de acordo com o desenvolvimento e crescimento do país, por meio do decreto de nº 19.402 em 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública com a função de “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar” e desde então vem caminhando na luta de conceder ao aluno e a sociedade formação de princípios e valores que dignificam o homem. Um caminhar que transforma e forma cidadãos de cor, classe, raça e etnia nas suas diversidades e atribuições.

Como diz Freinet, “o trabalho de educador não é apenas um sonho humanista; lutar contra a ignorância é lutar contra a miséria que viu no dia a dia de sua classe”. Essa é uma batalha que promove desafios não só ao educador bem como a toda equipe de uma instituição escolar. Quando um gestor dá o primeiro passo para a construção de um ambiente que ofereça a sociedade o local onde se vai ter conhecimento e conseqüentemente o futuro vai ter como referência aquele espaço que durante anos foi os bastidores de uma história e porque uma vida,



é gratificante no hoje ter pais orgulhosos que seus filhos têm e tiveram a oportunidade que eles nunca tiveram.

## **METODOLOGIA**

Foram utilizados o método de pesquisas qualitativa ou exploratória por meios de questionário onde observamos relatos de funcionários que por meio de entrevista nos fala da história tanto da construção, formação, quanto a história do seu patrono e uma análise documental de PPP (projeto político pedagógico) da escola.

Como objeto empírico foi selecionado seis profissionais da instituição que participaram da história da escola para participar da entrevista, ambos foram escolhidos por esta dentro dos núcleos para construir o documento solicitado, onde se dará a compreensão de todo trabalho, com toda importância que possui nos momentos descritos e a conclusão do resultado visto hoje no espaço.

Para isso foi usado um questionário onde foi elaborado em base de informações no objetivo principal que é conhecer como se deu o processo de construção da escola. Ao final foi relacionado a resposta, para desenvolver trabalho, prezando sempre o objeto verídico. compreendido por (MARCONI; MARIA., 2003, p. 201) como “Um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

1. O Projeto Político-Pedagógico promove a participação de toda comunidade escolar na organização educacional?  
( ) Sim ( ) Não
2. A definição da identidade escolar, está de acordo com o PPP?  
( ) Sim ( ) Não
3. Durante toda a sua trajetória escolar dentro da instituição, houve mudanças das quais foram relevantes no processo de ensino e aprendizagem?
4. Fatos marcantes da trajetória da instituição?
5. Durante sua atuação houve algum enfrentamento ou fases de mudança na infraestrutura, corpo docente que seja passível de destaque para conceito histórico da escola?

6. Sobre o processo de construção da escola, origem, patrono comente um pouco sobre este processo.
7. E a comunidade junto a escola, como tem sido esta relação?
8. Cultura, a escola tem suas contribuições que dão destaques em seus eventos realizados durante períodos festivos e data comemorativas organizados pela instituição. Como você vê esses momentos para o aluno e comunidade, tem participação?

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No estudo que atuamos na Escola Estadual João Manoel Pessoa situada na cidade de Itajá/ RN, com funcionários da referida podemos compreender as dificuldades encontradas no início em sua construção como no decorrer da caminhada as dificuldades surgiram e vencidas uma após a outra isso ocorreu a comunidade junto a escola.

A escola é reconhecida pela sua comunidade como uma instituição de ensino público que tem relevantes contribuições para a educação e para a cultura do nosso povo. Procura manter um padrão de qualidade no atendimento aos seus usuários e trabalha com respeito e responsabilidade visando à formação para a cidadania.

Para tanto, atua com vistas à garantia de consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária, pautada em valores democráticos (PPP, 2014 a 2017). Para uma melhor abordagem sobre os funcionamentos, enfrentamentos desde a criação da instituição até os dias atuais, foram entrevistados por meio de um questionário com perguntas simples e objetivas 6 funcionários dos mais antigos e ex-funcionários aos atuais.

Em trechos da entrevista nota-se uma exaltação do referido entrevistado que a escola tem grande relevância no desenvolvimento cultural da cidade. Vejamos:

*A escola sempre contribuiu para o desenvolvimento cultural da comunidade, com a realização de gincanas culturais que aconteciam no clube CSI, e atraía a atenção de todos os moradores, os clips musicais apresentados nessas gincanas são lembrados com saudade pelos Itajaenses. Atualmente podemos destacar o São João promovido anualmente apenas para alunos e funcionários e o espetáculo cultural que é a culminância do projeto Arte na Rua, realizado no final de novembro em praça pública, com uma apresentação onde os alunos mostram seus talentos no teatro, na dança e na música.*

Esses projetos culturais além desenvolver as aptidões artísticas dos nossos alunos é um momento de interação entre todos os que fazem a escola todos trabalhamos juntos sem divisões

de turmas ou grupos, outra característica importante desse projeto é a inclusão todos os alunos participam sem distinção é um momento de muita troca e aprendizado

Avaliou-se que a escola teve um enfrentamento de situações que a fortaleceu e foi crescendo até chegar o padrão que é hoje oferecendo um ensino melhor com uma estrutura mais ampla, equipe preparada e que vem inovando e buscando sempre oferecer aos seus alunos o melhor. Numa visão que merece destaque é que todos entrevistados enaltece o crescimento da instituição e com uma unanimidade eles falam com vigor sobre a atuação da escola na visão de incentivo a cultura e a ciência.

É uma escola quem vem tendo destaque nas realizações de feira tecnológica com ênfase na ciência e tecnologia. Nota-se que a João Manoel é uma instituição que enfrentou obstáculos e que seus funcionários estão caminhando lado a lado com determinação em busca de oferecer a sociedade um ensino de qualidade. E isso é mostrado na fala dos entrevistados, onde eles destacam que o enfrentamento de alguns obstáculos vem se perdurando até os dias atuais, não em infraestrutura mais sim em relação ao ensino e a chegada de alunos de outras instituições com déficits em algumas disciplinas.

Quando perguntado sobre os fatos que marcaram a um ex-funcionário a resposta impacta pelo grau que ela se refere.

*Sim. Um fato que marcou e ainda marca é o processo de receber alunos que vem do ensino fundamental de outras instituições, com déficit de noções básicas da alfabetização principalmente em português e matemática e ortografia.*

## CONCLUSÕES

Como diz, Danilo Romeu Streck com abordagem de Jean Piaget "O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram." Durante todos os depoimentos e relatos ouvidos por funcionários foi o que exatamente o que observamos durante o tempo de existência da Escola Joao Manoel Pessoa vem vivenciando. Durante seus anos a escola desenvolveu melhorias estruturais e pedagógicas, no ano atual recebeu um novo desafio que é o ensino integrado para as 1º series, onde agarrou o desafio sem excitação.

O estudou sancionou todas as dúvidas e expectativas, alcançando todos os objetivos expostos no início do trabalho, trazendo satisfação aos participantes envolvidos neste período,

onde foi importante e prazeroso a busca das informações e ver personagens dessa história demonstra emoção ao lembrar dos momentos marcantes e orgulho de participar desse estudo.

## REFERÊNCIAS

MOURA, Josefa Gomes Neta e Cleberson Cordeiro de. Educação: mediação e construção de saberes na prática docente. 2. ed. Joao Pessoa: Libellus Editorial, 2022.

TEXEIRA, Anisio. **O PENSADOR DA EDUCAÇÃO**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

STRECK, Danilo Romeu. Correntes pedagógicas. São Paulo: Versos, 1994.

CONHEÇA a história da educação brasileira. São Paulo: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao-paginas-unicas/conheca-a-historia-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 13 mar. 2023.

FONTES, Martins. A educação do Trabalho. São Paulo: Martins e Fontes, 1998. 417 p. 1 v.

---

## INDICADORES EDUCACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BERNARDINO BATISTA-PB, ALGUMAS REFLEXÕES

Karla Samara Andrade de Sousa<sup>1</sup>  
Gerlândio Geraldo Teodoso<sup>2</sup>  
Ana Izabelly Abrantes Martins<sup>3</sup>  
Kágila Batista Alves Amorim<sup>4</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta um breve diagnóstico dos principais indicadores educacionais do Ensino Fundamental da rede municipal de Bernardino Batista – Paraíba. As variáveis analisadas são distorção idade-série, taxa de abandono e resultados do Ideb referente ao período 2017-2021, conforme dados oficiais do censo escolar e do Inep. O objetivo do estudo é mostrar o quadro situacional das escolas que ofertam Ensino Fundamental aos iniciais e finais do município com relação a esses indicadores. Além disso, pretende apontar que a análise desses indicadores será fundamental para realização de ações, investimentos e implementação de políticas públicas nessa área, sobretudo, nos cenários de maiores déficits. Os resultados apontam a queda no rendimento dos estudantes dos anos finais e do próprio fluxo escolar, se comparado aos anos iniciais. Nos anos iniciais, por conseguinte, os dados revelam-se mais positivos. Frisa-se ainda que no contexto durante e pós-pandemia essas variáveis sofreram alterações. Ao identificar a relação existente entre os indicadores examinados, percebeu-se a necessidade implementar estratégias de recuperação escolar que impactassem na melhoria da qualidade da educação do município.

Palavras Chaves: Qualidade da educação. Indicadores. Ensino Fundamental.

### ABSTRACT

This work presents a brief diagnosis of the main educational indicators of Elementary School in the municipal network of Bernardino Batista - Paraíba. The analyzed variables are age-grade distortion, dropout rate and Ideb results for the 2017-2021 period, according to official data from the school census and Inep. The objective of the study is to show the situational picture of the schools that offer Elementary Education to the beginning and end of the municipality in relation to these indicators. In addition, it intends to point out that the analysis of these indicators will be fundamental for carrying out actions, investments and implementation of public policies

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino de Bernardino Batista. E-mail: karlasamarasousa@gmail.com

<sup>2</sup> Coordenador Pedagógico das escolas do campo (Anos Iniciais) da Rede de Ensino de Bernardino Batista. E-mail: gerlandioteo368@gmail.com

<sup>3</sup> Coordenadora Pedagógica das escolas do campo (Educação Infantil) da Rede de Ensino de Bernardino Batista. E-mail: anaizabellymartins123@gmail.com

<sup>4</sup> Secretária Municipal de Educação. E-mail: kgilab59@gmail.com

in this area, especially in scenarios of greater deficits. The results point to a drop in the performance of students in the final years and in the school flow itself, compared to the initial years. In the early years, therefore, the data are more positive. It should also be noted that in the context during and after the pandemic, these variables have changed. By identifying the existing relationship between the examined indicators, it was perceived the need to implement school recovery strategies that would impact on improving the quality of education in the municipality.

Keywords: Quality of education. Indicators. Elementary School.

## **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, transformações importantes aconteceram no universo educacional do mundo inteiro, sobretudo, com o advento da pandemia da covid-19 que impactou fatidicamente o processo de aprendizagem dos estudantes. No Brasil, problemáticas antes existentes se acentuaram com a suspensão das atividades presenciais, caso das desigualdades socioeconômicas dos estudantes e de suas famílias, aspectos infraestruturais das escolas, formação dos profissionais e muitos outros nesse rol. Além dessas questões, dificuldades relacionadas ao abandono, evasão, distorção idade/série e proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática também se agravaram.

Este artigo se debruça, em especial, sobre esses indicadores. Como recorte de pesquisa, analisa o quadro situacional das escolas que ofertam ensino fundamental no município de Bernardino Batista no que tange a aprovação, reprovação, defasagem idade-série e resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no período de 2017-2021. Na análise dos indicadores educacionais da rede, nota-se que houve uma expressiva alteração no fluxo escolar dos estudantes do ensino fundamental, se compararmos os dados dos anos iniciais com os anos finais. Quanto ao Ideb, embora os indicadores do município não tenham sofrido um decréscimo, há de se considerar o regime atípico da pandemia que impactou a realização da prova Saeb (um dos eixos componentes do Ideb) e aprovação/reprovação dos estudantes nesses anos, e as normativas/orientações dos conselhos de educação vigentes nesse período.

A Constituição Federal (1988) e a própria LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) asseveram que a educação é um direito essencial para o desenvolvimento e qualificação dos indivíduos. Os indicadores educacionais mencionados acima preconizam não só o acesso e permanência dos estudantes nas escolas, mas também exigem a garantia de um padrão de

qualidade da oferta educacional (OLIVEIRA, ARAUJO, 2005). Fazer o mapeamento desses indicadores constitui, portanto, função basilar para o norteamento das ações nas redes de ensino.

Embora haja críticas nesse sentido e o significado de qualidade da educação seja polissêmico e, muitas vezes controverso, dada a valorização dos aspectos quantitativos de medição eficiência do ensino, um ponto é crucial: o exame desses indicadores e seu olhar diagnóstico. Como foi dito, a análise dos indicadores educacionais, seja de fluxo ou do próprio Ideb, possibilita que as redes desenvolvam estratégias mais eficazes do processo educacional, inclusive subsidiando a formulação de políticas públicas (JANUZZI, 2009).

Além da introdução, o corpo do presente texto está organizado em duas seções: a primeira apresenta os indicadores educacionais gerais do município, em seguida, a segunda faz uma sucinta análise dos dados mencionados e as possíveis estratégias que poderão ser desenvolvidas diante do quadro exposto. A intenção do texto não é simplesmente examinar as variáveis utilizadas nos indicadores, mas auxiliar a gestão e unidades escolares da rede a compreenderem a relevância desses instrumentos e seus anseios. Nesse caso, mais que oferecer um diagnóstico, o estudo procura oferecer insights mais abrangente sobre o impacto dessas variáveis, incluído aspectos socioeconômicos e de práticas pedagógicas.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Algumas reflexões são necessárias sobre as questões suscitadas anteriormente. De início, compreenderemos o conceito de distorção idade/série e como ele compromete a qualidade do ensino e êxito de processo de aprendizagem. Em linhas gerais, a distorção idade-série caracteriza-se pela defasagem entre idade e a série/ano que o estudante deveria estar cursando. Conforme Menezes e Santos (20012) a distorção é considerada um dos maiores problemas do ensino fundamental brasileiro, agravada pela repetência e o abandono da escola. Muitos especialistas consideram que essa questão pode comprometer o sucesso da vida escolar, social e profissional do estudante, caso não haja enfrentamento da problemática.

Na prática, a busca por turmas homogêneas, nas quais há a utilização das mesmas estratégias pedagógicas e o mesmo conteúdo, *per si* já ocasiona distorções, pois a singularidade dos indivíduos é desconsiderada no processo de aprendizagem. Nos sistemas de ensino são vários fatores que contribuem para o aumento do número de estudantes com idade superior ao ano escolar em curso, em decorrência, entre outras motivações, de reincidentes reprovações.

---

Para Oliveira (2000), a repetência é a principal causa da distorção, porque o estudante, uma vez reprovado, poderá permanecer com essa distorção por toda sua vida escolar. Dentre outros fatores, a distorção gera, nos estudantes, baixa autoestima, agressividade e indisciplina. Por isso, faz-se necessário olhar e intervir sobre as variáveis que influenciam nesse quadro.

Além disso, destaca-se que na medida em que a idade avança, a ausência de distorção reflete-se em menor probabilidade de ela ocorrer no futuro. Daí, reduzir o percentual de estudantes que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada, ou seja, àqueles que se encontram numa situação de atraso escolar, tem sido fundamental para o avanço da qualidade da educação brasileira.

Outro indicador a ser balizado é a avaliação da Prova Brasil, uma avaliação de larga escola que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. O Saeb, por seu turno, integra o Ideb. O Ideb é calculado a partir da reunião de dois conceitos: um referente ao fluxo (promoção, repetência e evasão) e outro pertinente as pontuações obtidas em exames padronizados pelos estudantes ao final de determinada etapa de ensino (5º e 9º do ensino fundamental e 3º ano do Ensino Médio). A Prova Brasil, voltada para o ensino fundamental, interessa, sobretudo, as redes municipais, ocorrendo bianualmente. Ela avalia a proficiência dos estudantes em matemática (com foco especial na resolução de problemas) e em língua portuguesa (foco especial na leitura). Conforme Bonamino (2002), este tipo de avaliação teve sua relevância fundamentada na LDB.

São muitos os questionamentos e críticas que se impõem a este de avaliação. Uma delas diz respeito a padronização deste tipo de avaliação, pois, individualmente, não avalia o estudante. Outra refere-se aos dados oriundos dos exames; nem sempre a divulgação e trato dos dados no âmbito das escolas é realizado com êxito. Estudiosos argumentam que a forma de divulgação dos resultados dessas avaliações não tem alcançado as instituições, principalmente no que tange a compreensão e análise pedagógica desses. Pergunta-se, por exemplo:

Como aferir qualidade a partir de um teste padronizado realizado em larga escala, aplicado indistintamente em todo o território nacional, com questões objetivas, cuja formulação ocorre de forma desarticulada do cotidiano escolar, desconsiderando assim, as suas particularidades e os diferentes contextos socioculturais em que os alunos e as escolas se inserem? (ASSUNÇÃO; CARNEIRO, 2012, p.654-655).

A questão que se discute é a ausência de norteamentos claros e específicos dessas avaliações, já que, na grande maioria, não há uma intervenção pedagógica efetiva em torno dos

---



resultados das mesmas. Porém, podem ser positivos, quando conjugados as necessidades reais e diversificadas dos estudantes e outros espectros, como melhoria na infraestrutura física das escolas, oferta de equipamentos e materiais pedagógicos, formação para os profissionais, planejamento das ações pedagógicas, dentre outros.

## **METODOLOGIA**

Este estudo possui uma abordagem qualitativa, de cunho documental. Pesquisas qualitativas consideram o conhecimento como um processo socialmente construído. De acordo com Apolinário (2009) o note da pesquisa se delimita em torno da seguinte questão: "o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar"

A presente pesquisa tem os indicadores educacionais de uma rede municipal de ensino como seu eixo central de investigação. Assim, ainda que indiretamente, toda comunidade escolar do município constitui o *locus* do estudo realizado. Nessa perspectiva, ver-se que os significados atribuídos a realidade examinada pelo(s) sujeito (s) da pesquisa são próximos e consonantes do seu mundo e de seu círculo de experiências.

Com o fito de apresentar a realidade da educação frente os indicadores de aprendizagem do município de Bernardino Batista, o presente trabalho preserva critérios sistemáticos de análise, visando compreender a situação em tela com compromisso e rigor. Para tanto, se vale de um referencial teórico específico. Reitera-se que, no âmbito educacional, as pesquisas envolvem muitas dimensões e podem ser compreendidas sob várias óticas. Por isso, é necessário considerar as diferentes formas e aspectos que influenciam o fazer educativo, incluindo os sociais, históricos, políticos e culturais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

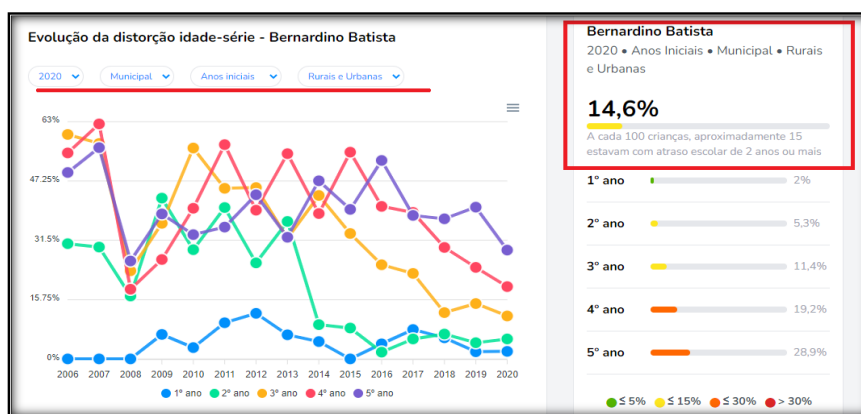
Neste tópico são apresentados os principais indicadores educacionais do ensino fundamental da rede municipal de Bernardino Batista-PB. O período analisado compreende os anos de 2017 à 2021. Consideramos os dados relativos ao fluxo escolar (matrículas e distorção de aprendizagem idade/série), e os resultados obtidos na avaliação Prova Brasil/Saeb e do Ideb. Os dados e gráficos foram extraídos do censo escolar e do INEP. Importante destacar que o Ideb contempla as variáveis mais notáveis no termômetro que conceitua os padrões de

---

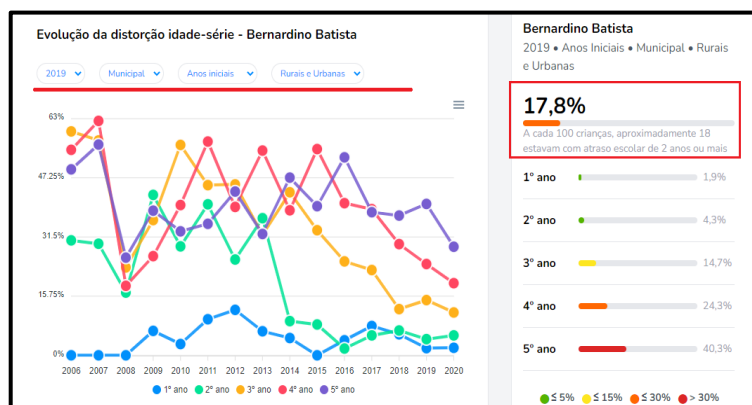
qualidade do país. O Ideb foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007. Ele é calculado a partir da combinação de outros dois indicadores: 1) indicador de desempenho – pontuação média dos alunos em avaliações externas (Prova Brasil); b) indicador de rendimento – taxa média de aprovação dos estudantes (Censo Escolar) (FERNANDES, 2007).

No geral, os números do município apontam que os estudantes apresentam índices de aprendizagem inferiores as projeções estabelecidas em esfera nacional e estadual. Quanto a distorção de aprendizagem idade/ano, o cenário também se revela preocupante, sobretudo, nos anos finais do ensino fundamental. Todos esses prognósticos sinalizam a necessidade da implementação de intervenções pedagógicas que atenuem este quadro.

Iniciaremos nossa análise pela apresentação dos índices relativos à distorção de aprendizagem idade/série dos estudantes matriculados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A rede municipal possui quatro (04) unidades de ensino que ofertam ensino fundamental anos iniciais. Conforme gráfico abaixo, e com base nos dados do censo de 2020, neste ano (com pandemia ainda vigente), a cada 100 crianças matriculadas nas turmas de 1º ao 5º ano, aproximadamente 15 estavam com atraso escolar de dois anos ou mais. Já em 2019, cerca de 18% dos estudantes dos anos iniciais, estavam nessa situação.

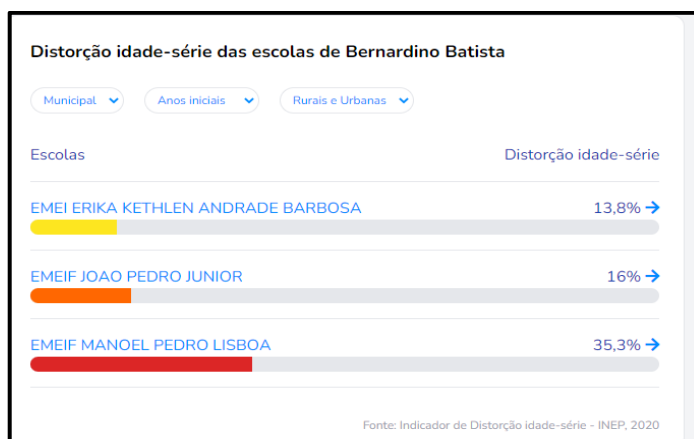


Fonte: <https://novo.qedu.org.br/brasil> (Gráfico 1)



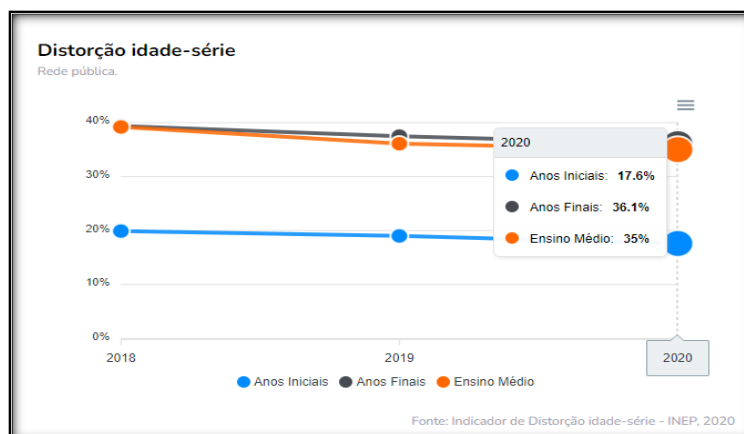
Fonte: <https://novo.qedu.org.br/brasil> (Gráfico 2)

Os gráficos também apontam que, embora tenha ocorrido uma queda nos índices de distorção nesses últimos anos iniciais do ensino fundamental, chama atenção os percentuais de distorção das turmas de 4º e 5º ano, em especial em 2019, antes da pandemia, quando a resolução 14.040/2020 do CNE não recomendava a retenção dos estudantes neste período atípico. Mais agravante ainda, revela-se a situação das turmas de 5º ano, já que a taxa de distorção em 2020 superava o índice de 30%.



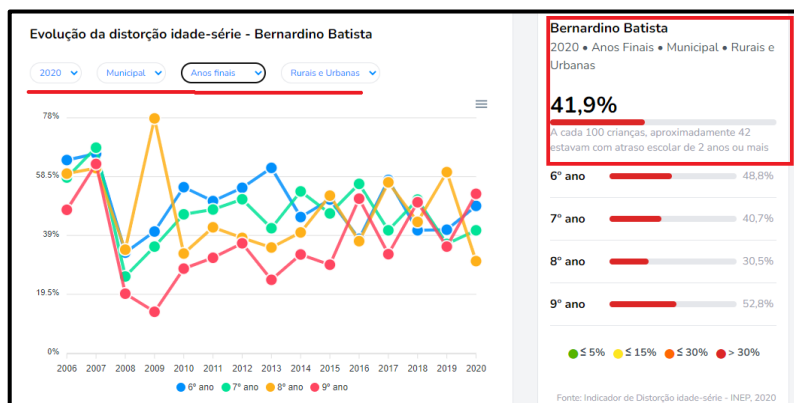
Fonte: <https://novo.qedu.org.br/brasil> (Gráfico 3)

Quando comparamos as taxas de distorção da unidade de ensino da zona urbana e das unidades de ensino da zona rural, a situação revela-se também crítica. A EMEIF Manoel Pedro Lisboa supera o índice de 30% e atinge mais que o dobro do percentual da EMEIF Érika Kethlen Andrade Barbosa.



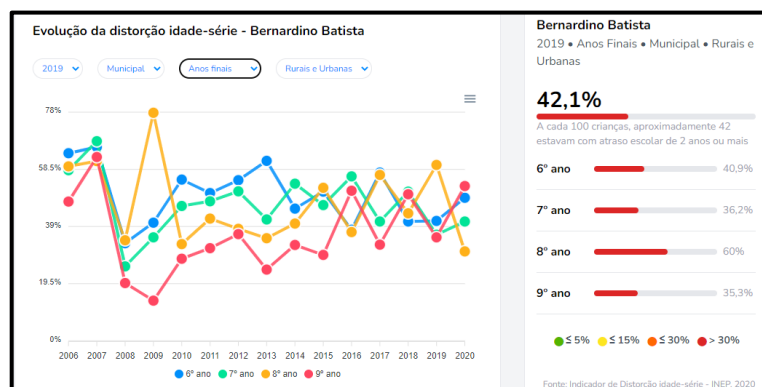
Situação do estado da Paraíba /Distorção Idade-série, 2020 (Gráfico 4)

Ao defrontarmos os dados do município referentes aos anos iniciais do ensino fundamental com o percentual do estado neste mesmo quesito, conforme aponta o gráfico acima, a realidade ainda se mostra crítica. Note-se que, embora o município tenha atingido a taxa de **14,6%** (ver Gráfico 1), inferior ao índice alcançado na Paraíba de (**17,6%**), nos últimos dois anos deste ciclo – as turmas 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> ano -, alcançaram o índice de **19,2%** e **28,9%** em 2020 (ver Gráfico 2).



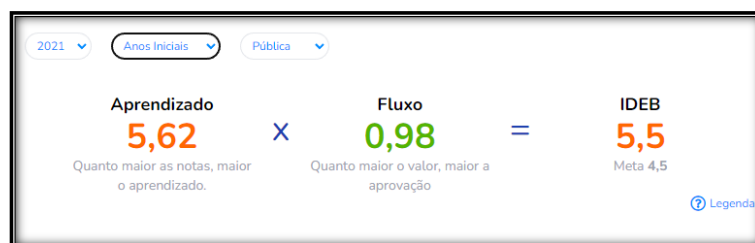
Fonte: <https://novo.qedu.org.br/brasil> (Gráfico 5)

Nos anos finais do ensino fundamental o quadro se revela alarmante. Tanto em 2019, antes da pandemia, quanto em 2020, com o início deste período atípico, os índices de distorção idade-ano superaram o patamar de 30%.

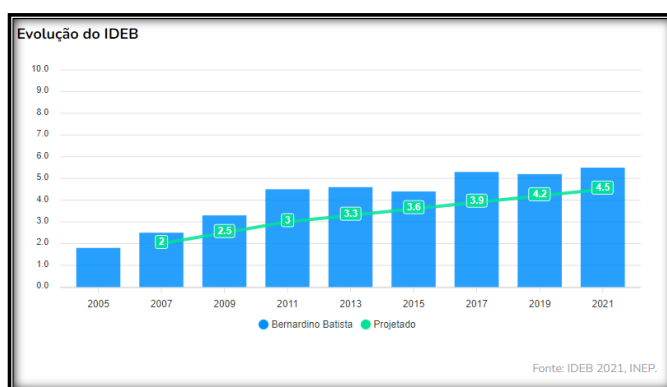


Fonte: <https://novo.qedu.org.br/brasil> (Gráfico 6)

Como apontam ambos os gráficos acima, a cada 100 estudantes matriculados na EMEF José Batista de Sousa, única unidade escolar a ofertar Ensino Fundamental II na rede, aproximadamente 42 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Em 2019 as turmas de maior distorção eram as do 8º ano, já em 2020, eram as de 9º ano. Por fim, quando comparamos os gráficos anteriores do Ensino Fundamental Anos Finais com os índices estaduais, observamos que o município não só ultrapassa, como praticamente acresce em cerca de 15% o índice de distorção idade-série nas turmas de 9º ano em 2020.

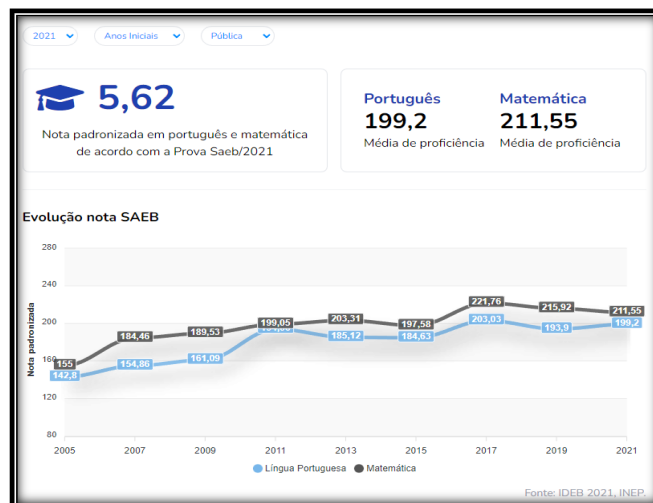


Fonte: <https://novo.qedu.org.br/brasil> (Gráfico 7)



Fonte: <https://novo.qedu.org.br/brasil> (Gráfico 8)

O gráfico 7 mostra o resultado do IDEB do município em 2021 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Importante observar que a rede atingiu nessa esfera o patamar de **5,5**, quando a meta projetada era de **4,5**. Já o gráfico 8 destaca toda escalada de crescimento do IDEB nos Anos Iniciais e suas respectivas projeções almejadas.



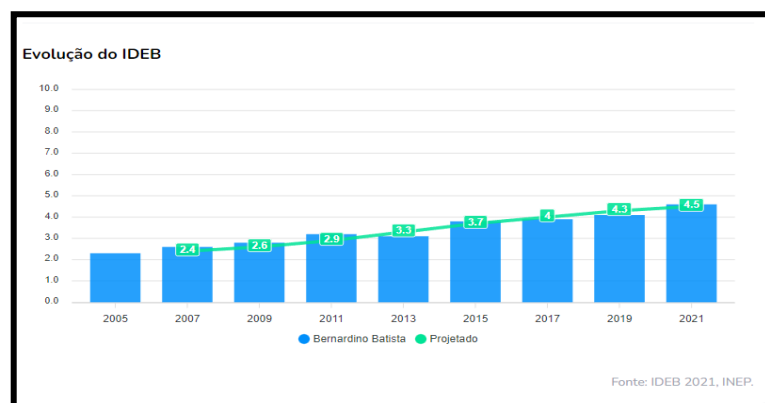
Fonte: <https://novo.qedu.org.br/brasil> (Gráfico 9)

O gráfico 9 traz os resultados da avaliação SAEB de 2021 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (especificamente nas turmas de 5º ano da EMEIF Érika Kethlen Andrade Barbosa). Observa-se que houve um crescimento em Língua Portuguesa em relação a 2019. Já em matemática, houve um pequeno decréscimo. Outrossim, importante salientar que nem todas as escolas da rede que ofertam Ensino Fundamental I realizaram a avaliação SAEB no ano de 2021, pois foram contempladas apenas as unidades de ensino que possuísem pelo menos dez (10) estudantes matriculados em cada uma das etapas. É ainda crucial enfatizar ainda que, conforme a escala SAEB<sup>5</sup> e de acordo com o resultado obtido em Língua Portuguesa (199,2), as turmas atingiram apenas o *nível básico* de proficiência. Em matemática, o resultado é similar, mantendo-se também no *nível básico*. Passemos agora a análise dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> O Inep distribui o aprendizado dos alunos em níveis, utilizando a Escala Saeb. Em Língua Portuguesa, encontra-se no nível 1 – insuficiente - as redes que atingem até 149 pontos na média, no nível 2 – básico -, aquelas que obtêm médias de 150 a 199, já as que ultrapassam a média 200 são consideradas proficientes. Em Matemática as médias de proficiência são superiores. O Inep considera proficiente apenas quem atingiu a média 225.

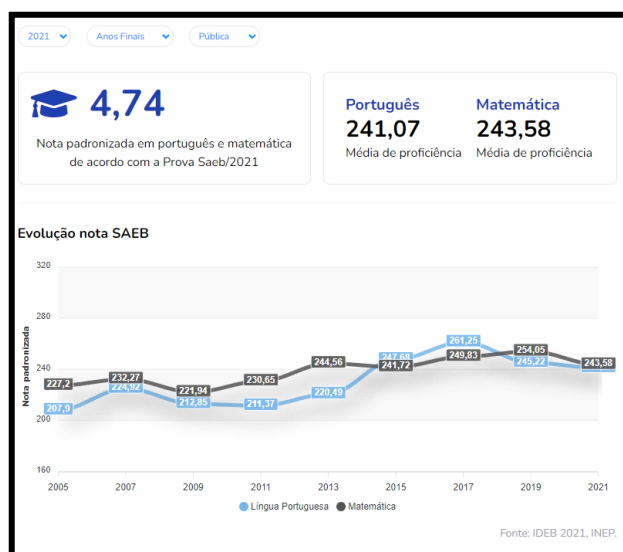


Fonte: <https://novo.qedu.org.br/brasil> (Gráfico 10)



Fonte: <https://novo.qedu.org.br/brasil> (Gráfico 11)

O gráfico 10 mostra o resultado do IDEB do município em 2021 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Importante observar que a rede atingiu nesse segmento o patamar de **4,6** quando a meta projetada era de **4,5**. Já o gráfico 11 destaca o crescimento do IDEB nos Anos Finais do município e suas respectivas projeções ano a ano.



Fonte: <https://novo.qedu.org.br/brasil> (Gráfico 12)

O gráfico 12 mostra uma pequena queda na proficiência dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais em Língua Portuguesa. Quanto ao componente Matemática, o resultado praticamente manteve-se o mesmo. Embora o nível de proficiência dos estudantes dos Anos Finais seja superior ao dos Anos Iniciais, na prática essa proficiência ainda se revela frágil se comparada a outros sistemas de ensino, sobretudo, de outras regiões e países.

A rede municipal de ensino reconhece a relevância do IDEB como parâmetro de qualidade e governabilidade da educação básica, mas também reitera que esses indicadores devem ser associados a dimensões extra e intraescolares do contexto educacional, a exemplo do meio social dos educandos, da formação docente, das condições materiais do trabalho pedagógico e tantos outros.

## CONCLUSÕES

Este breve estudo sobre a realidade dos indicadores de aprendizagem da rede municipal de ensino de Bernardino Batista aponta a necessidade de haver um tratamento metodológico e pedagógicos dessas variáveis de forma mais sistemática e efetiva. Como os estudos denotam, a qualidade da educação básica no Brasil ainda não atingiu um parâmetro desejável e efetivo. Por outro lado, ressalta-se a relevância do acompanhamento desses indicadores, pois com o diagnóstico e monitoramento dos mesmos, é possível que haja mais investimentos e implementação de políticas nessa área. A educação, como um fenômeno social e cultural, é fundamental para o desenvolvimento humano. Por isso, deve ser alicerçada nos princípios de equidade e respeito ao desenvolvimento dos educandos.

Sobre a rede municipal de ensino de Bernardino Batista, pelos indicadores analisados, possui vários desafios. A meta 7 do PNE propõe fomentar a qualidade da educação básica por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tendo por eixo atingir as metas nacionais para o Ideb. Esta meta é emblemática e tem como eixo fundante os exames de larga escala e o fluxo escolar. Trata-se de uma política governamental, balizada em preceitos legais e centrada em exames e índices.

## REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas, 2009.

---



ASSUNÇÃO, Mariza Felipe; CARNEIRO, Verônica Lima. O papel do Estado e as políticas de Educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. In: *Revista brasileira de política e administração da educação*. Recife: ANPAE, v.28, n.3, p. 645-663, set./dez. 2012.

BONAMINO Alice. *Tempos de Avaliação Educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro, Quartet, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Desportos. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Apresentação de Vidal Didonet. Brasília, DF: Ed. Plano, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

JANNUZZI, P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro: FGV, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan./fev. 2002.

MENEZES, E. T. D.; SANTOS, T. H. D. *Distorção idade-série (verbete)*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, 2005.

OLIVEIRA, J. B. A. E. *A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência*. São Paulo: Saraiva; Instituto Ayrton Sena, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BERNARDINO BATISTA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Plano Municipal de Educação*, 2015.

PORTAL QEDU. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil>. Acesso em outubro de 2022.

## **O ENSINO REMOTO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: IMPACTOS NA VIDA DOS PROFESSORES DO IFRN**

Wennya de Mendonça Alves<sup>1</sup>  
Emanoel Batista Da Silva<sup>2</sup>  
Josenildo Diniz Silva<sup>3</sup>  
Maria Aparecida dos Santos Ferreira<sup>4</sup>

### **RESUMO**

Este estudo integra o Projeto de Extensão "Pandemia, Vida de Professores e Educação Como Direito: Trocas de Experiências Entre Professores Brasileiros e Internacionais" do programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). O estudo tem como objetivo demonstrar a importância da garantia do direito à educação, mesmo que a necessidade seja de um ensino remoto, em virtude da pandemia, considerando as ações de aplicabilidade da lei, como também revelar os impactos causados na vida dos professores do IFRN. Para a realização deste trabalho, optou-se por uma pesquisa bibliográfica e documental com metodologias que levassem em consideração aspectos qualitativos, visando mostrar e especificar a exposição teórica de autores que norteiam a respeito do tema, tais como: Imperatori (2017), Kenski (2012), Libâneo (2011), Greene (1982), McLuhan (1969), Charlot (1976), Souza (2020) e Ferreira (2021), como também, foram utilizados documentos, tais como: Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96). A partir disso, foram realizadas entrevistas na qual foi possível, por intermédio da primeira roda de conversa que resultou-se através do Projeto de Extensão — Pandemia, Vida de Professores e Educação como Direito: Trocas de Experiências Entre Professores Brasileiros e Internacionais —, obter relatos dos professores participantes, sendo estes de suma importância para chegar aos resultados almejados pela pesquisa: impacto no ensino remoto na vida dos professores. Desse modo, percebe-se, com base nos relatos, mesmo que houvesse todo um aparato para que os professores voltassem a lecionar de forma remota, nada iria se equiparar ao chão da escola e as relações entre professor e aluno. Essas consequências ficaram na mente de todos esses docentes que identificamos, como: Participante 1, Participante 2 e Participante 3, aos quais tiveram que lecionar durante esse período. A garantia ao direito à educação firmado nas legislações regentes por si só não conseguem dar todo o suporte necessário para que esse direito seja visto na prática como é mencionado na teoria em tempos ditos normais e com o ensino remoto tudo isso se tornou mais fácil de ser observado.

Palavras-chave: Direito à Educação. Ensino Remoto. Pandemia. Vida de Professor.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, [wennya.mendonca@escolar.ifrn.edu.br](mailto:wennya.mendonca@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, [batista.emanoel@escolar.ifrn.edu.br](mailto:batista.emanoel@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, [josenildodiniz6@gmail.com](mailto:josenildodiniz6@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação. Docente do IFRN e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) [maria.santos@ifrn.edu.br](mailto:maria.santos@ifrn.edu.br)

## **ABSTRACT**

This research analyzes remote teaching and the guarantee of the right to education, aims to analyze the guarantee of the right to education, as well as the security of this right, in addition to observing how this right has occurred in remote teaching and listing the impacts that this period of distance education has affected the lives of teachers at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). In addition, this work aims to demonstrate the importance of the guarantee of the right to education as a right in law and its applicability, as well as to reveal the impacts caused in the lives of teachers at IFRN. To carry out this work, we opted for a bibliographic and documentary research with methodologies that took into consideration qualitative aspects, aiming to show and specify the theoretical exposition of authors who guide regarding the theme, such as: Imperatori (2017), Kenski (2012), Libâneo (2011), Greene (1982), McLuhan (1969), Charlot (1976), Souza (2020) and Ferreira (2021), as well as, were used and documents such as: the Federal Constitution of 1988 and the Law of Directives and Bases of National Education - LDB (Law no. 9.394/96). From this, interviews were carried out in which it was possible, through the first round of conversation that resulted from the Extension Project - Pandemic, Teachers' Lives and Education as a Right: Exchanging Experiences Among Brazilian and International Teachers - to obtain the interviewed teachers' reports, which were of utmost importance to reach the results sought by the research: the impact on remote teaching on teachers' lives. Thus, it can be seen, based on the reports, that even if there was a whole apparatus for teachers to return to teaching remotely, nothing would match the school floor and the relationships between teacher and student. These consequences stayed in the minds of all those teachers that we will identify as: participant 1, participant 2, and participant 3, who had to teach during this period. The guarantee to the right to education established in the governing legislations alone cannot provide all the necessary support for this right to be seen in practice as it is mentioned in theory in normal times, and with remote teaching all this has become easier to observe.

Keywords: Right to education. Remote Learning. Pandemic. Teacher's Life.

## **INTRODUÇÃO**

No início do ano de 2020, o planeta foi paralisado por uma pandemia, Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus) - COVID-19 fez do isolamento social a forma mais eficiente de se evitar o contágio causado pela doença. Todas as instituições de todos os segmentos sentiram o impacto do isolamento social, em especial, as instituições de ensino que precisaram se readaptar para continuar suas atividades acadêmicas através do Ensino Remoto Emergencial (E.R.E.). Na verdade, surge o seguinte questionamento, será que os professores do IFRN tinham todo o suporte necessário para essa nova realidade?

Desse modo, este estudo busca analisar o Direito à Educação, o Ensino Remoto e os

impactos na vida dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), considerando a importância da educação básica, entendida como direito público subjetivo e assegurada pela Constituição Federal de 1988, não pode ser diferente, sendo que educar é garantir aos jovens o seu plano de desenvolvimento, a partir de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. nº 206). A relevância da pesquisa, justifica-se pela necessidade de saber sobre os efeitos e os direitos da educação com a pandemia, resultado do alcance do COVID-19, e, desse modo, as adaptações no processo educacional e que foram necessárias na educação e na vida dos professores o que no IFRN chamou-se de Ensino Remoto Emergencial.

O presente estudo está vinculado ao Projeto de Extensão — “Pandemia, Vida de Professores e Educação como Direito: Trocas de Experiências Entre Professores Brasileiros e Internacionais”, destinado a professores do Brasil e de outros países dos diferentes níveis, etapas e modalidades, alunos das mais variadas disciplinas e segmentos escolares, desenvolve ações no intuito de estabelecer, entre seus participantes, uma interação na qual conhecimentos e experiências estabeleçam conexões, aproximando realidade(s) escolares(s) e universitárias, em uma troca de experiências sobre vida de professores e a garantia do direito à educação em tempos de pandemia e os impactos na prática docente em que buscamos analisar através das rodas de conversas provenientes do Projeto de Extensão.

A partir disso, o estudo buscou analisar as falas dos participantes na primeira roda de conversa, bem como a experiência e a vida dos mesmos durante o período de pandemia. Esta pesquisa ainda procurou identificar se o direito à educação foi garantido durante o tempo que os professores mencionaram.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), estabelecem que, a educação, dever do Estado e da família, visa o pleno desenvolvimento do educando. O artigo 205, da Constituição Federal, determina:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, no Brasil, denominada Constituição Cidadã, adveio da pressão de múltiplos movimentos sociais culminando com a garantia de direitos sociais e políticos reivindicados durante a redemocratização. A educação a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 é reconhecida como direito social para todos, garante e coloca como dever do Estado a oferta da educação pública.

Corroborando com as referidas determinações constitucionais, o art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº, 9.394/96, garante esse direito mediante as ofertas: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (Brasil, 1996). A obrigatoriedade deve ainda atender:

- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Brasil, 1996)

Desse modo, estar garantido em forma de legislação, como aponta Oliveira (2021, p. 12) a garantia em lei do direito à educação é um passo importante por assegurar, do ponto de vista legal, a sua existência e o reconhecimento de uma dívida do Estado para com seu cidadão. Porém a existência da lei, por si só, não garante necessariamente seu cumprimento.

Autores como Cury (2002), Freire (2013), Paiva (1997), Ferreira (2014), Martins (2019) apontam o reconhecimento, pela Carta Magna de 1988, da educação como um dos direitos sociais para todos enquanto dever do Estado e da família. Destacam ainda, que, esse direito só

pode ser garantido através do desenvolvimento de políticas públicas e o necessário financiamento da educação.

De acordo com Imperatori (2017), a LDBN além de estabelecer as diretrizes de diferentes níveis de educação também apresentou pontos que possuíam relação direta à assistência dos estudantes na educação.

Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Entretanto, como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional.

É de conhecimento que muitas instituições e sistemas de ensino, tanto escolas privadas como públicas, adotam plataformas online como ferramenta complementar na educação básica, como forma de mecanismos que integram as aulas presenciais. Conforme permite a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, LDBEN (1996) quando discorre sobre a organização do ensino fundamental no artigo 32: "O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais", Art 32, parágrafo 4º da LDB/96.

Nas escolas públicas, a presença de tecnologias ainda é uma realidade pouco presente, de modo que o investimento em educação, nos seus vários setores, ainda é muito abaixo do que deveria para que pudéssemos de fato ter um avanço significativo na educação brasileira. E, além da falta de infraestrutura das próprias escolas, muitas em situações precárias, ainda é preciso destacar que grande parte dos alunos do nosso país não possuem acesso à internet e computador em casa, em muitos casos, nem mesmo celulares que lhes permita o acesso.

Conforme concorda Kenski (2012), a maioria das tecnologias utilizadas em sala de aula e no processo educativo da escola básica são instrumentos auxiliares, não são o objeto, nem a substância ou finalidade da educação. É fato que as tecnologias, por mais avanços que apresentem, nunca poderão substituir as relações sociais, o aprendizado por meio da interação pessoal entre os alunos na escola e os alunos com os professores.

No Brasil, no mês de março de 2020, aconteceu a suspensão das aulas nos estados e municípios, nas redes pública e privada, na educação básica e também no ensino superior. Dessa maneira, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) autorizou a utilização de aulas online nas várias modalidades de ensino, cabendo às instituições a reorganização dos calendários e da

dinâmica de dias letivos, algumas escolas optaram pela alteração do calendário de férias, no entanto, a realidade se estendeu mais do que o previsto e as escolas de todo o país tiveram que organizar seus calendários e suas aulas diante de uma realidade de tantas incertezas.

Os professores, profissionais mais afetados com o processo de aulas remotas, tiveram que adaptar todo o seu cotidiano para atender às novas necessidades da educação e de sua profissão docente. Sobre o papel dos professores ante a tais transformações, Libâneo aponta que:

Esses assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (LIBÂNEO, 2011, p. 03).

Entretanto, vale salientar que a realidade em questão chegou de surpresa para todos, os professores tiveram que adaptar todo o seu cotidiano e práticas para atender as demandas educacionais, e, desse modo, sem uma formação adequada ou complementar para lhes garantir o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades desempenhadas neste período.

Primeiro, é preciso dizer que a “casa” é o contrário da “escola”. Em casa, estamos entre iguais; na escola, entre diferentes: e o que nos educa é a diferença. Em casa, estamos num ambiente privado; na escola, num ambiente público: e não pode haver educação, se alguma coisa comum não acontecer num espaço público (GREENE, 1982).

Em segundo lugar, é preciso dizer que as tecnologias, por si só, não educam ninguém. É difícil evitar uma das frases mais famosas do século XX – “o meio é a mensagem”. Na época, a referência dirigia-se aos “meios de comunicação” e Marshall McLuhan acertava no alvo: “[a] mensagem de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, ritmo ou padrão que introduz na vida humana” (MCLUHAN, 1969, p. 21)

As ilusões da “casa” e das “tecnologias” alimentam-se mutuamente e transportam uma terceira ilusão: com recurso ao digital e graças a um acompanhamento por parte dos pais, ou de algum “tutor”, as aprendizagens aconteceriam de modo natural ou espontâneo. É uma ilusão perigosa e errada. Num dos grandes livros da pedagogia contemporânea, *La Mystification Pédagogique*, Bernard Charlot explica que “a educação não se pode fazer por simples imersão da criança no meio social”, pois é necessária “uma mediação entre a criança e os modelos sociais” (CHARLOT, 1976, p. 262).

## **METODOLOGIA**

Para fins da pesquisa, foi realizado um estudo bibliográfico de artigos científicos nos quais tratavam do tema em estudo, garantia do direito à educação e o ensino remoto, em que esses trabalhos serviram como embasamento teórico para a realização da pesquisa. A partir disso, foi realizada a primeira roda de conversa com os professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) através do Projeto de Extensão — Pandemia, Vida de Professores e Educação como Direito: Trocas de Experiências Entre Professores Brasileiros e Internacionais — no qual foram alcançadas algumas falas de professores ao qual foram gravadas e depois transcritas, sendo relatados, nesses diálogos, as experiências vivenciadas dos docentes do IFRN no período de ensino remoto emergencial. Além disso, para embasamentos teórico, foram utilizados autores que norteasse a respeito da temática tais como: Imperatori (2017), Kenski (2012), Libâneo (2011), Greene (1982), McLuhan (1969), Charlot (1976), Souza (2020) e Ferreira (2021), como também, foram utilizados aportes legais, como: a constituição de 1988, a LDB de 1996 e entre outros documentos que constituem esse estudo.

A partir disso, foi realizada uma roda de conversa com os professores do IFRN e, desse modo, foram abordadas as dificuldades relativas a esse período ao qual chegou um determinado momento que todos os professores estavam saturados, pois o que já era difícil no ensino presencial, se agravou nas aulas online, provocando, primeiro, uma curiosidade natural de entender o que está sendo divulgado acerca do que está sendo apreendido e praticado por parte dos docentes, a partir do que é ofertado nestes espaços online.

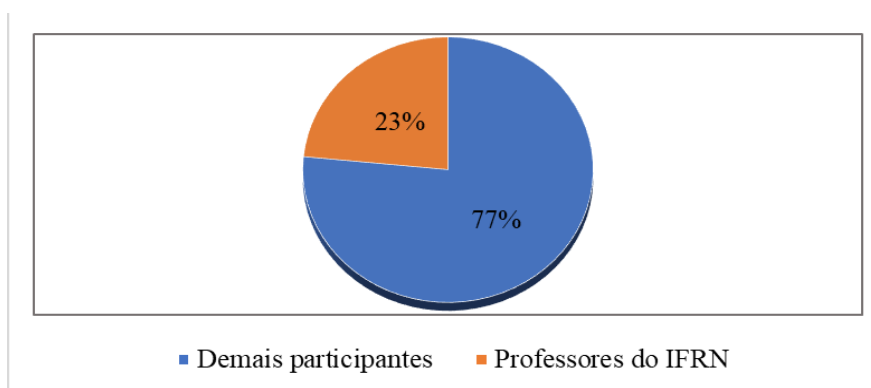
Nesse sentido, foi levantado pelos professores do IFRN que participaram da primeira roda de conversa, sendo que tinha 49 participantes, sendo e dentre esses 15 professores do IFRN que relataram suas experiências sobre o período pandêmico e as realidades vividas de tantas incertezas. Desse modo, iremos identificar os docentes que participaram da roda de conversa como: Participante 1, Participante 2 e Participante 3.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**



Diante da primeira roda de conversa, que se deu por meio do Projeto de Extensão, destinado aos professores do IFRN e dos demais professores de outras redes, sendo que continha 15 professores do IFRN que relataram na primeira roda de conversa sobre o período pandêmico. Então, no gráfico 01 mostra a porcentagem desses docentes presentes no evento para com o total dos presentes, sendo que 23% corresponde a 15 professores do IFRN e os 77% corresponde 34 participantes, dentre eles: estudantes da rede federal e professores da rede estadual e municipal, como pode-se ver no gráfico abaixo:

**Gráfico 01:** Porcentagem dos participantes da primeira roda de conversa.



**Fonte:** Própria (2022).

Assim, foi discutido pelos docentes o aumento da demanda de trabalho em casa, no tempo remoto, a não familiarização com novas ferramentas e a ausência de formação sobre esses meios, entre tantas outras facetas do fazer docente. Com base nessas discussões realizadas na roda de conversa, iremos identificar os educadores, como: Participante 1, Participante 2 e Participante 3.

Segundo Souza (2020) houve a necessidade urgente de que medidas e estratégias fossem adotadas, para que assim fosse possível pensar a questão das aulas que foram suspensas. Desse modo, o Participante 1, relata sua apreensão em comunicar-se com os demais colegas que moravam fora do Brasil com o propósito de investigar como os demais professores de outros países estavam lidando com o formato remoto. Assim, o Participante relata:

[...] Ocorre que a polarização meio que serviu de um certo encortinamento do nosso olhar para as questões que estavam batendo à nossa porta e que já vinha ali atravessando o oceano atlântico, e que já, já iria aparecer em nosso território. Eu estou falando da covid-19. E sabendo que já, já estava na iminência de bater na nossa porta, eu comecei a contactar com colegas que eu também sentia que realizava um trabalho de internacionalização forte. No caso, a professora xxxxx eu sempre soube que ela era uma pessoa que tem uma família que gosta muito de estudar e as pessoas da família dela muitos fazem mestrado, doutorado,

graduação, fora do país e eu sabia que naquele momento ligar para xxxxx era funcional aquilo que eu já vinha nutrido de interesse. Que era bem isso que ela já falou, enquanto jornalista tentar entrevistar jornalista que trabalha com jornalismo de educação, é importante deixar isso claro, nos interessas todas as pautas, mas o jornalismo de educação que esse da editoria específica da nossa área, no nosso campo das escolas e dos processos educativos, todos, é algo que nos envolve mais. [...]”. (Participante 1, 2022, p.3 - p.4).

Deste modo, podemos notar pela fala do participante 1 que sua apreensão sobre o momento que estava por vir, era por saber que estava vindo algo muito forte que iria afetar todo o globo terrestre. E que de alguma forma isso iria afetar a educação de forma bastante direta. Ainda nesse enfoque, é pertinente elucidar sobre preocupações em que os docentes se encontravam em transmitir as aulas no formato remoto e lidar com as dificuldades dentro da própria residência, visto que não era um local próprio para essa atividade, e então esses tiveram que driblar tais paradigmas, como, por exemplo, o caso do o Participante 2 :

“[...] Eu sou filha de professor de Matemática também e meu pai trabalhava, ele se aposentou no começo do ano na rede municipal e quando eu vim de lá para cá eu me vi na obrigação, né? Obrigação não é uma palavra boa, mas de ajudar um senhor de 68 (sessenta e oito) anos de idade, que tem contato zero com computador a ter que dar aula todo dia. Desse modo, quando chegava o horário da aula que começava ao dava meio-dia e meio, ele, o meu pai, começava a tremer e dizia: ‘eu não vou conseguir’. E eu dizia pra ele: ‘tenha calma que eu estou aqui’. Então, as aulas pelo menos o município de Natal para a escola em que ele lecionava era via WhatsApp, nessa mesma condição, se forem vídeos no máximo trinta segundos, então meu pai ficava muito aflito, pois não tinha experiência com computadores [...]”. (PARTICIPANTE 2, 2022, p. 08 - p.09)

Assim, podemos enxergar as dificuldades expostas na fala do participante, em que não é fácil para nenhum docente que está acostumado a lidar com quadro, contato pessoal com os alunos mudar drasticamente para o ensino remoto e ainda ter que enviar vídeos curtíssimos para que os alunos conseguissem ter acesso a educação. Desse modo, toda aflição mencionada pelo participante 2 é um reflexo do que alguns professores que tiveram esse tipo de dificuldade durante esse período.

Segundo Ferreira (2021) os professores tiveram que se adaptar ao modelo de ensino na pandemia, buscando estratégias as quais sejam eficazes. Sendo assim, mesmo que seja no formato remoto, a educação precisa se fazer existente e colaborar para a formação global dos alunos.

Nessa premissa, são várias as estratégias utilizadas para avaliação no ensino remoto, escolas se apropriam de jogos lúdicos os quais visam trabalhar no aluno a concentração, sendo

que o foco dos educadores é sempre algo que chame a atenção dos alunos. Entretanto, na prática a teoria é controversa, pois é o caso do Participante 3:

“[...] Eu tenho netos que são gêmeos e quando começou a pandemia, eles tinham oito anos, certo? os dois sentadinhos, né? Em frente a um notebook para assistir a aula. Minha nora entrou em desespero e ligou, dizendo: 'você tem que vir aqui' (para resolver aquele problema, né?), e daí como eu iria resolver?! Eu digo, não, quem tem que resolver a escola dele, e a minha nora dizendo: 'Eu quero que você veja'. Aí vocês imaginem, duas crianças de casa de frente com a tela de computador: com o professor online dizendo: 'abra o livro na página tal' e começar a fazer atividade e eu até ri quando eu vi a arrumação, né? Como vó o que e eu poderia dizer? Nada. [...]” [Participante 3, 2022, p. 10 ].

Por meio do relato do participante acima, conseguimos notar o que ele menciona sobre o processo de ensino dos seus netos gêmeos que ocorreu durante o período. Em que, enxerga-se a dificuldade de fazer com que eles conseguissem sentar e ficar quietinhos para assistir suas aulas. Vale mencionar que foi um período muito difícil para os professores como foi mencionado em algumas falas acima, então, para uma criança apresenta mais dificuldades ainda.

Diante disso contradiz o que para Carvalho (2020) o modelo de avaliação no ensino remoto busca fazer com que seja trabalhado no aluno a interação, por isso os educadores se apropriam de ferramentas as quais são eficazes, para isso os jogos são incluídos, para trabalhar de uma maneira lúdica.

## **CONCLUSÕES**

Assim, nota-se que as leis existentes, por si só, não garantem necessariamente seu cumprimento (OLIVEIRA, 2021, p. 12). Desse modo, não adianta termos inúmeras legislações reforçando o direito à educação bem como sua garantia durante o período pandêmico se não houver nenhum meio para verificar se realmente isso aconteceu. Uma vez que, o mesmo é um direito constitucional.

Foi possível observar através dos relatos dos professores que estavam presentes na roda de conversa, todas as suas dificuldades enfrentadas durante o período no qual foi lecionado o ensino remoto.

Desse modo, sabe-se que todos foram pegos de surpresa, muitos dos docentes não tinham práticas com a tecnologia na qual se daria a nova forma de ensino. E, ainda existiu o abalo psicológico no qual foi um dos maiores. Dessa forma, conseguimos notar que essa roda

de conversa serviu também como um espaço para que os docentes expressassem as dores das quais tiveram durante esse período tão crítico.

Com isso, notamos que essas experiências que foram passadas durante esse período de ensino e aprendizagem em meio a pandemia mudou a vida dos professores no sentido de entender que haverá dificuldades na educação. Contudo, não mais das que foram encontradas durante o tempo que as aulas tiveram que ser encaradas como emergenciais.

Sendo assim, mesmo que houvesse todo um aparato para que os professores voltassem a lecionar de forma remota, nada iria se equiparar ao chão da escola. Em que, nesse ambiente, consegue-se ter a interação do professor-aluno, do ambiente escolar. Uma vez que, lecionar ou assistir aulas em casa pode ser mais difícil do que se imagina, como foi mencionado por uma das entrevistadas sua dificuldade com relação a isto.

Portanto, a garantia ao direito à educação firmado nas legislações regentes por si só não conseguem dar todo o suporte necessário para que esse direito seja visto na prática como é mencionado na teoria em tempos ditos normais e com o ensino remoto tudo isso se tornou mais fácil de ser observado.

Logo, vale ressaltar que esse estudo nos auxilia a entender os perrengues que os professores tiveram que passar durante esse período.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** Brasília, DF, 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: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. 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: 24 jan. 2023.

CARVALHO, Antônia Dalva França (orgs.). **Ensino Remoto e Avaliação da Aprendizagem**: Estratégias adotadas por professores da rede de ensino da Educação Básica no Piauí. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso-Maceió-AL 15,16 e 17 de outubro de 2020.

CHARLOT, B. **La mystification pédagogique**. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1976.

FERREIRA, Silvânia Feitosa.. SANTOS, A. G. M. Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: um estudo com professores do município de queimadas

– PB. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXXI, Nº. 000207, 26/04/2021. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/dificuldades-e-desafios-durante-o-ensinoremoto-na-pandemia-um-estudo-com-professores-do>  
Acessado em: 24/01/2023.

GREENE, M. **Public education and the public space**, *Educational Researcher*. v. 11, n. 6, p. 4-9, 1982.

IMPERATORI, T. K. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. *Revista Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

KENSKI, V. M.. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papyrus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

OLIVEIRA, Cleiton. **O Direito à Educação no Brasil e seu Financiamento: estado da arte de 1988 a 2018**. *Revista de Financiamento da Educação*, São Paulo, v. 11, n. 20, p. 1-23, 2021.

SOUZA, Diego de oliveira. **A pandemia de covid-19 para além das ciências da saúde: reflexões sobre sua determinação social**. *Ciênc. Saúde coletiva* 25 (suppl1), jun 2020. <http://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.11532020>.

## **O OLHAR DE UMA SUPERVISORA ESCOLAR DA FRONTEIRA OESTE DO RS: DESAFIOS E COMPETÊNCIAS NO DESEMPENHO DA FUNÇÃO**

Jaqueline Miranda Pinto<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho é o relato de experiência de uma supervisora, que atua em uma escola pública da Fronteira Oeste do estado do Rio Grande do Sul, com aproximadamente 800 alunos matriculados. O relato tem natureza qualitativa e passa por temas como planejamento escolar, desafios, competências, autonomia do trabalho, mas principalmente, pela prática pedagógica em supervisão escolar. Para cada um dos temas mencionados foram buscados artigos, que referenciam o relato. A supervisão ainda não é profissão regulamentada, sendo assim, passa por alguns entraves no desempenho da função, como carência de autonomia. No entanto, proporciona aprendizagem sobre gestão escolar e recursos humanos. O relato traz alguns exemplos de condicionantes para o sucesso da função e também explicita que momentos de formação pedagógica são riquíssimos em troca de saberes e fortalecimento de vínculo afetivo entre os docentes e equipe diretiva. Estas ações são fundamentais para estimular o bom andamento do planejamento escolar, visando a aprendizagem dos alunos e estimulando o pertencimento dos docentes ao grupo/escola, assim facilitando a prática docente e colaborando tanto para o ensino quanto para a aprendizagem de todos os atores escolares.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Experiências. Planejamento Escolar.

### **ABSTRACT**

This work is the experience report of a supervisor, who works in a public school in the West Frontier of the state of Rio Grande do Sul, with approximately 800 students enrolled. The report is qualitative in nature and goes through themes such as school planning, challenges, competences, work autonomy, but mainly, the pedagogical practice in school supervision. For each of the mentioned themes, articles that reference the report were searched. Supervision is not yet a regulated profession, therefore, it faces some obstacles in the performance of the function, such as lack of autonomy. However, it provides learning about school management and human resources. The report brings some examples of conditions for the success of the function and also explains that moments of pedagogical training are extremely rich in exchange of knowledge and strengthening of the emotional bond between teachers and the management team. These actions are essential to encourage the good progress of school planning, aiming at student learning and encouraging teachers to belong to the group/school, thus facilitating teaching practice and collaborating both for teaching and learning for all school actors.

Keywords: Pedagogical Coordination. Experiences. School Planning.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Ciências Biológicas, Especialista em Administração e Supervisão Escolar, Especialista em Gestão de Sistemas Ecológicos e Educação Ambiental, Mestra e Doutora em Educação em Ciências, UFSM – Universidade Federal de Santa Maria/RS, [emailprajaque@gmail.com](mailto:emailprajaque@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A supervisão escolar é referida por muitas pessoas como “o coração da escola”. Tal fato pode levar à interpretação de que é a partir do trabalho da supervisão escolar que a comunidade escolar tem condições de fazer fluir suas atividades. O sistema cardiovascular é complexo e composto por muitos órgãos (BRÖCKELMANN, 2013), que trabalham em cooperação e incansavelmente. Analogicamente, os setores escolares precisam trabalhar em cooperação, caso contrário, haverá alguma falha no sistema podendo causar graves danos à “saúde” escolar. Assim como o coração bombeia o sangue, fazendo com que circule por todo o corpo, a supervisão tem o papel de impulsionar as atividades escolares, mas não tem condições de desempenhar sozinha o trabalho que deve ser desenvolvido pelos demais atores escolares.

Este artigo é baseado no relato de experiência de uma supervisora escolar que atuou seis anos nesta função, em uma escola pública da rede estadual, no interior do estado do Rio Grande do Sul (RS). A supervisora é responsável em um turno pelas turmas de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. De acordo com o relato, o artigo busca compreender e discutir, com base em outros artigos, a prática do dia a dia na coordenação pedagógica, bem como os desafios, competências e frustrações enfrentados no decorrer do desempenho da função.

A escola em que o relato foi coletado é localizada na zona urbana, possui em torno de 800 (oitocentos) alunos matriculados e atende o público do ensino fundamental (anos iniciais e finais) também, o ensino médio, no município de São Gabriel/RS. Possui ampla área construída, bem como jardim, pátio arborizado, quadras de esporte, biblioteca, laboratório de ciências, sala de professores, sala de funcionários, refeitório e auditórios. É uma escola que foi construída na década de 1970, por meio do PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino e trabalha com projetos que visam a educação integral dos alunos (PINTO e SEPEL, 2021).

O objetivo geral do trabalho é conhecer o dia a dia de uma supervisora escolar, para socializar as informações obtidas e estimular a reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico na escola. Além disso, fornecer possíveis sugestões – após a discussão com outros autores – que possam ser utilizadas para facilitar a rotina de atividades dos supervisores escolares de forma geral.

Considera-se que o trabalho do supervisor escolar apesar de fundamental para o funcionamento das escolas não é valorizado, e tampouco regulamentado. Sendo assim, se faz necessário trazer o assunto para debate, reflexão e divulgação científica, pois ao fazer essa reflexão, com embasamento teórico, pode ser que em algum momento consigamos obter a regulamentação e valorização tão almejada pelos docentes, em todas as frentes que atuam dentro do ambiente escolar.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como uma professora se torna supervisora escolar? Salvo uma pessoa que tenha prestado concurso para especialista em educação, estar na função da supervisão pode acontecer por meio de um convite da direção da escola em que se atua. E então, será necessário se especializar para assumir o cargo. Geralmente o convite é feito a um professor(a) que se destaca no desempenho de suas funções, e quando surge a oportunidade, é convidado(a) a fazer parte da equipe diretiva. Portanto, colocar o seu melhor em tudo o que faz, ao desempenhar a atividade docente, pode ter seu valor reconhecido (mesmo que não seja em pecúnia). Corrobora com esta ideia Alarcão (2002, p.234), que diz que "o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado".

**Figura 01:** Orientação aos alunos para participar da Feira das Trilhas do Ensino Médio Gaúcho: encargo da supervisão escolar.



Fonte: Própria (2021).



Este “valor acrescentado” de que nos falou Alarcão (2002) baseia-se em competências que o profissional que ocupa este cargo deve ter. A saber, as competências consideradas de maior relevância para o bom desempenho da função: competências interpretativas, competências de análise e avaliação, competências de dinamização da formação e competências relacionais (MAIO; SILVA; LOUREIRO, 2010). Cada uma dessas competências será utilizada nos mais variados momentos e situações do cotidiano do cargo, seja ao receber documentos (e o fluxo de documentos que se lida não é pequeno, provenientes da mantenedora, da secretaria da própria escola, de outras instituições de ensino), seja ao organizar eventos e formações pedagógicas, seja ao realizar as reuniões pedagógicas, seja ao manter contato com as colegas da equipe diretiva e demais colegas professores, seja ao entrar em contato com as turmas de alunos, ao participar de reuniões com o conselho escolar ou ao participar de reuniões com pais e/ou responsáveis pelos alunos. Enfim, não é possível elencar todos os momentos pelos quais uma supervisora escolar passa, ou melhor, as mais diversas experiências vividas, cada uma mobilizando competências diversas para auxiliar a resolver as situações que se apresentam.

Nesta mesma linha, e de acordo com os mesmos autores, é necessário que se tenha competência para apreender a realidade, analisar os acontecimentos, avaliar projetos e desempenhos, fomentar a aprendizagem colaborativa e termos boa capacidade de comunicação. Hoje, mais do que nunca, em que se vive na sociedade da informação, precisa-se atuar de forma ativa para que alunos e alunas não se tornem “banco de dados”, como nos disse Almeida (2008). Mas para que eles e elas tenham condições de transformar as informações obtidas em conhecimento, a escola deve estar apta a “responder a esta realidade multifacetada”, nas palavras de Maio, Silva e Loureiro (2010). Se o aluno/a for capaz de reconhecer quando as informações são confiáveis, e puder utilizá-las de forma crítica, teremos atingido o objetivo primordial da educação: contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Assim, afirma Souza et al (2017) que parte das atribuições do professor e do supervisor escolar é a “função social de socialização e construção do conhecimento”, sabendo-se que não é tarefa fácil.

É bem verdade que o trabalho do supervisor escolar depende das competências elencadas, mas também da autonomia que lhe é proporcionada para colocar em prática suas ideias, principalmente ideias relativas à formação continuada do corpo docente (LIMA e

ALTHAUS, 2016). E este tempo e espaço, para que os momentos de reflexão junto ao corpo docente ocorram, nem sempre são fáceis de serem obtidos. Visto que, como nos diz Ribeiro e Marques (2020), “a autonomia do supervisor de ensino é um elemento de caráter relativo”. Os mesmos autores enfatizam que autonomia requerida não significa “cada um fazer o que quer”, mas sim evidenciar o comprometimento com a escola e comunidade escolar em seu planejamento e ações, para que ocorram verdadeiramente momentos reflexivos por parte de docentes e gestores escolares.

No relato da supervisora de que trata este artigo, foi possível perceber que há um “jogo de vaidades” dentro do ambiente escolar, em que uma pessoa quer demonstrar ter mais poder de decisão do que a outra. E faz questão de demonstrar isso em público, mesmo que estas situações impliquem em impedir ou reduzir os tempos de encontro entre os docentes. Além do ambiente dentro da própria escola, não se pode deixar de mencionar as imposições da mantenedora, em que são solicitados documentos e preenchimento de formulários e planilhas em curto prazo. O que, por sua vez, termina por dificultar o trabalho da supervisão escolar, e conseqüentemente o planejamento que iria auxiliar em processos mais efetivos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Felice e Felice (2015) constataram que

A falta de critérios para a atividade da profissão é apontada como um dos principais motivos da frustração dos supervisores, uma vez que realizam atividades de diversos setores da escola, desde os pedagógicos aos administrativos, de forma que não possibilita realizar as atividades a qual, de fato, sua profissão exige: a mediação entre os processos pedagógicos.

Assim, já temos um desafio: lidar com o “ego” dos vários atores presentes no ambiente escolar; e uma frustração: ver o planejamento de atividades, o qual auxiliaria os docentes a propiciar uma melhor aprendizagem aos estudantes, não sendo realizado.

Ao supervisor de ensino (ou supervisor pedagógico) compete facilitar, mediar e ser um interlocutor, que quando consegue atuar desta forma, acaba por propiciar mudanças na instituição em que atua. Tudo isso “é fruto de uma formação, além de seus princípios e valores para transformar, crescer e cumprir seu papel numa prática reflexiva e dialógica”, citando Felice e Felice (2020). Fazer com que o tempo e espaço destinados à formação pedagógica sejam disponibilizados é um outro desafio, visto que há “necessidade de ações de formação docente continuada voltadas prioritariamente para o trabalho concreto em sala de

aula, o que, além de permitir o desenvolvimento de práticas pedagógicas, possibilita a promoção da própria saúde do professor” (LIMA e ALTHAUS, 2016).

Nas palavras de Souza et al (2017) “são infinitos os desafios enfrentados diariamente pelo profissional da supervisão escolar e são, de todo modo, muito diversificados”. Sobre esta diversidade de desafios, vale lembrar do que mencionou Vasconcellos (2002, p. 36), sobre a forma como agem alguns colegas, parece que preferem deixar tudo como está, ao invés de sugerirem mudanças, pois tem “medo que dizendo alguma coisa possa sobrar alguma tarefa para eles.” O que muitas vezes presenciamos na prática.

Para além dos desafios e frustrações no desempenho da função, há ainda a precarização do trabalho docente, em seus múltiplos formatos, como bem elencaram Sampaio e Marin (2004): o excesso da “carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério.” Estes são alguns dos fatores que podemos citar, sendo acrescidos dos dissabores proporcionados pelos planejamentos desfeitos. Planejamentos estes que são feitos com muita disponibilidade e carinho. Carinho pelo trabalho em si, pelos estudantes, pelos colegas professores e que, por falta de oportunidade, são impedidos de serem colocados em prática, de acordo com o relato coletado. Quando a profissional vê cerceada sua possibilidade de fazer o melhor dentro de sua função, sente-se frustrada. No entanto, não se deve esmorecer, porque impera que se prime pelos pilares da educação dos quais não podemos olvidar: aprender a aprender, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser (DELORS et al, 1996).

Observa-se que é no aprender a ser que se ancora mais uma parte do relato, ao perceber que nem só de maus momentos é realizado o desempenho da função de supervisora escolar. Foi relatado que quando as formações pedagógicas acontecem, dentro do planejamento efetuado previamente, os momentos de encontro e troca de saberes com os colegas, os momentos de fala e escuta, são muito prazerosos e proveitosos para a *práxis* docente.

Ao finalizar esta seção, lembramos que com boa vontade e conhecimento, os obstáculos podem ser superados. Assim poderemos contribuir com a melhora das condições de ensino-aprendizagem de nossos alunos.

Nas palavras de Almeida (2008),

“(…) é necessário assinalar que a religação dos conhecimentos e uma ecologia das ideias não virá por meio receitas de pesquisa dos tão numerosos manuais de

metodologia. É de um sujeito impregnado pelo desejo da metamorfose que se pode esperar uma reformulação do conhecimento científico e da educação em bases transdisciplinares e complexas.”

## **METODOLOGIA**

O método utilizado neste ensaio é o relato de experiência, proveniente da atuação em supervisão escolar de 2015 a 2022, em Escola da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Este relato parte da crítica reflexiva sobre a experiência relatada, o que contribui para o desempenho profissional e divulgação científica, de acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021).

O relato de experiência foi comparado à pesquisa bibliográfica baseada em artigos científicos mencionados nas citações e referências, que relacionam o depoimento colhido pela supervisora, com dados já pesquisados. Os descritores utilizados na busca dos artigos foram: supervisão escolar e desafios, frustrações enfrentadas pelo supervisor escolar, autonomia no trabalho do supervisor, funções e competências do supervisor escolar, precarização do trabalho docente, o papel do supervisor escolar. Após a leitura e fichamento dos artigos, foi realizada a análise de conteúdo deste material, para ter condições de discutir os dados do relato de experiência com os dados obtidos dos artigos. Assim, o presente trabalho teve abordagem qualitativa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O quadro 01 evidencia resultados que poderão ser úteis no sentido de facilitar o trabalho de um supervisor escolar, por meio de vivências já experienciadas por outra pessoa que já exerceu a função. Como disse Larrosa (2014), este é o “saber de experiência”. Com base no relato, serão mencionadas experiências vividas na supervisão escolar, que evidenciam os desafios enfrentados, as tomadas de decisões e a elaboração de documentos facilitadores do trabalho.

**Quadro 01:** Desafios da supervisora escolar X condicionantes para o sucesso no cargo.

| <b>Desafios</b>   | <b>Condicionantes para o sucesso</b>                             |
|---|--|
| Trabalhar em conjunto com a equipe diretiva e orientação educacional. | Estabelecer e auxiliar no cumprimento das normas de convivência. |

|  |  |
|--|--|
| Cobrar colegas que não cumprem prazos.   | Delimitar prazos de entrega de documentos pelos colegas professores.   |
| Dependência da direção escolar.  | Estipular um cronograma de reuniões.   |
| Escrever e realizar as atividades requeridas, e coletar as assinaturas em atas.        | Documentar todas as atividades realizadas com o corpo docente e atendimento a alunos e responsáveis em atas. |
| Lembrar de executar suas funções nas formações e reuniões, e ainda tirar fotos.        | Registrar os momentos de reuniões pedagógicas por meio de fotos.   |
| Estar sempre em contato com os colegas professores.                                    | Manter atualizadas as listas de contato com colegas.   |
| Ter um bom relacionamento com a coordenação/direção dos cursos que enviam estagiários. | Recepcionar, encaminhar e gerenciar os estágios curriculares supervisionados.                                |
| Nem sempre existe reciprocidade no relacionamento com os colegas.                      | Utilizar o bom senso e empatia ao se dirigir aos colegas, tentando manter um bom relacionamento.             |

**Fonte:** Própria (2023).

De acordo com o quadro 1, são mencionados alguns condicionantes para o sucesso na função de supervisão escolar. Pois como disseram Lima e Althaus (2016), necessitamos “de ações (...) voltadas prioritariamente para o trabalho concreto em sala de aula”, e também para o trabalho concreto na supervisão pedagógica. A seguir, há o detalhamento destes condicionantes e desafios, com o intuito de auxiliar colegas que estejam iniciando na função:

- estabelecer e auxiliar no cumprimento das normas de convivência requer um bom relacionamento com a equipe diretiva, funcionários e parceria com a orientação educacional, de forma a divulgar e se fazer cumprir as normas de convivência pré-estabelecidas no regimento escolar;
- delimitar prazos de entrega de documentos pelos colegas professores, bem como o formato em que estes documentos devem ser entregues – se necessário, fornecer modelos; e se preciso, cobrar os colegas que não entregam os documentos no prazo, visto que isto dificulta o bom andamento do trabalho supervisor;
- estipular um cronograma de reuniões; o que depende da equipe diretiva toda, e de autorização da direção escolar, e necessita ser debatido para que os tempos e espaços organizados possibilitem o comparecimento da maior parte do corpo docente;
- documentar todas as atividades realizadas com o corpo docente e atendimento a alunos e responsáveis em atas; registrar os momentos de reuniões pedagógicas por meio de fotos (além do registro em ata);

- manter atualizadas as listas de contato com colegas (e-mail, telefone), é fundamental para enviar documentos, recados, enfim, para facilitar a comunicação. Um grupo de e-mail para documentos oficiais e um grupo de WhatsApp (ou outro aplicativo de mensagens) para recados e comunicados que precisem de resposta rápida e fácil divulgação;
- receber e gerenciar os estágios curriculares supervisionados, visto que chegarão licenciandos oriundos dos mais diversos cursos na escola, para fazer o estágio, e é necessário verificar se Instituição de Ensino Superior – IES da qual são provenientes tem convênio com a mantenedora, se trouxeram – ou foi enviado por email- a documentação necessária (carta de apresentação e termo de compromisso, etc);
- arquivar documentos, lembrando que o arquivamento de documentos não é apenas físico, há o arquivamento de documentos digitais, que é igualmente importante.

Algumas contribuições provenientes do ensino remoto, e não menos importantes, que podem ser mantidas são as reuniões *on line* e as planilhas criadas na escola para serem utilizadas nos conselhos de classe – que agilizam o trabalho e dão mais tempo para o debate. O uso dessas novas formas de comunicação facilitou o caminho para desempenhar o trabalho junto aos colegas e dinamizou o tempo gasto com a parte burocrática da supervisão. E de acordo com Felice e Felice (2015), a supervisão deve facilitar o trabalho docente. Assim, as ferramentas citadas são úteis para compilar as informações necessárias em uma das partes da atividade supervisora mais extensas e relevantes, a burocracia.

Não menos importante é a organização e registro das reuniões pedagógicas, que necessitam ter um início, meio e fim bem delimitados. Este é mais um desafio para a supervisão escolar (Souza et al, 2017). Portanto, sugere-se como cronograma para as reuniões pedagógicas: i) ter um momento de abertura, com alguma mensagem rápida ou dinâmica, com no máximo 10 minutos; ii) no segundo momento a parte mais objetiva da reunião, com maior tempo de duração, tentando não exceder 40 minutos; iii) um momento de finalização da reunião, com os encaminhamentos necessários e modelos do que precisa ser feito para ser entregue à supervisão (se for o caso). Se possível, não fazer reuniões muito longas, visto que se torna cansativo e pouco produtivo. O tempo ideal seria de, no máximo, uma hora, de acordo com a experiência relatada aqui.

## CONCLUSÕES

Conhecer o trabalho do supervisor escolar dentro de seu contexto é fundamental para compreender como é importante que esta função seja de fato regulamentada. Considerando a fala da supervisora em relação aos artigos lidos, os aspectos mencionados corroboram com as pesquisas realizadas previamente. Estes defendem a regulamentação da profissão de supervisor escolar, que aponta a falta de autonomia deste profissional nas instituições – apesar da relevância e importância do seu trabalho, que afirmam que é necessário possibilitar a tranquilidade, tempo e espaços necessários para que o supervisor desempenhe sua função adequadamente.

Apesar de ter boa vontade e conhecimento, nem sempre o trabalho do supervisor é valorizado e reconhecido dentro do ambiente escolar. Mas quando lhe é dada a oportunidade, propicia momentos muito agradáveis e úteis, bem como de troca de saberes entre a equipe diretiva e corpo docente. Estas práticas fortalecem os vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento à escola/grupo, o que promove o bom andamento das atividades escolares em geral.

A regulamentação da profissão do supervisor seria um excelente avanço na educação, mas não seria a solução para todos os problemas. Portanto, somente regulamentar não basta. Somente apontar os condicionantes para o sucesso no cargo, apesar de úteis, também não é suficiente. É preciso uma mudança de atitude e de pensamento, da mantenedora, das equipes diretivas, do corpo docente, enfim, da comunidade escolar em geral. Precisamos de tomada de consciência para que, mesmo após um momento inesperado na história da humanidade (a pandemia por COVID-19), sejamos capazes de continuar socializando e aprendendo. Somente depois de continuar aprendendo é que podemos continuar ensinando, pois ninguém ensina o que não sabe.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas?. *In* Formosinho, J. (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. 2002. Porto: Porto Editora, p. 217-237.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. 2ª ed. 2003. Coimbra: Almedina.

ALMEIDA, M.C.X. Educação como aprendizagem da vida. *Educar em Revista*, [v. 24, n. 32. 2008](https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13918). Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13918>  
Acesso em 10 out.2021

BRÖCKELMANN, R. H. Org. Conexões com a Biologia. Vol.2. Ed. Moderna, São Paulo, 2013.

DELORS, Jacques et al. Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez, São Paulo, 1996.

FELICE, A.C.G.L.; FELICE, L.S. Desafios e frustrações na supervisão escolar. Rev. Bras. Educação e Cultura, n. XII, 2015. Disponível em <https://periodicos.cesq.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/219> Acesso em 27 fev.2022

LARROSA, J. Tremores – escritos sobre experiência. Traduzido por Cristina Antunes e João Wanderlei Geraldi. Autêntica Editora. Belo Horizonte. 2014.

LIMA, A.; ALTHAUS, D.. Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. Rev. Bras. Estud. Pedagog., 2016 97(245), jan. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/yBpDpZXbtkNdXz9yYqTRNnf/abstract/?lang=pt#> Acesso em 16 fev.2023

MAIO, N.; SILVA, H. S.; LOUREIRO, A. A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. **Eduser - Revista de Educação**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2016. DOI: 10.34620/eduser.v2i1.19. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/19> Acesso em: 27 fev. 2022.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 6 fev. 2023.

PINTO, J. M.; SEPEL, L. M. N. PINTURA MURAL COMO ESTRATÉGIA PARA INTEGRAÇÃO DE ÁREAS DE CONHECIMENTO E REVITALIZAÇÃO DE ESPAÇOS ESCOLARES. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 17, n. 37, p. 1-17, 29 jul. 2021. Disponível em <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1754#tab-2> Acesso em 16 fev.2023

RIBEIRO, E. V. R.; MARQUES, S. C. M. . Autonomia do trabalho do supervisor de ensino: uma análise em sua localidade. **Laplage em Revista**, [S. l.], v. 6, n. Especial, p. p.14-23, 2020. DOI: 10.24115/S2446-622020206Especial530p.14-23. Disponível em:





<https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/530> . Acesso em: 27 fev. 2022.

SAMPAIO, M.M.F.; MARIN, A.J. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E SEUS EFEITOS SOBRE AS PRÁTICAS CURRICULARES. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/ij/es/a/t7pjz85czHRW3GcKpB9dmNb/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 11 nov.2021

SOUZA, M.B. et al. Desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo escolar. Rev. Conjectura: Filosofia e Educação, v. 22, n. 3, 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4278> Acesso em: 27 fev. 2022.

VASCONCELLOS, C.S. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

---

## ORGANIZAÇÃO E MEMÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL MANOEL DE MELO MONTENEGRO: PERSPECTIVAS DOCENTE E DISCENTE

Kamila da Silva Costa<sup>1</sup>  
João Victor Lima do Nascimento<sup>2</sup>  
Glalson Temóteo Pereira<sup>3</sup>  
Jonatas Gadiel Soares Varela<sup>4</sup>  
Diogo Pereira Bezerra<sup>5</sup>

### RESUMO

Este estudo visou caracterizar, descrever e construir a representação da instituição de ensino em tempo integral, não apenas como ambiente escolar, mas também como construtor social e interdisciplinar que, apesar de todas as dificuldades e capaz de cumprir com seu objetivo como instituição de ensino. Neste estudo, foi discutido o papel da instituição como ambiente pedagógico e social, abordando também seu processo transformador ao longo dos anos, com relatos de professores e funcionários, por meio de questionário. A partir dos relatos apresentados, foi observado que existe uma grande diferença de tempo de serviço entre os professores e os demais funcionários, e que ambos possuem visões diferentes daquele ambiente, mas ainda compartilham da mesma satisfação de ser um membro da escola. De acordo com os relatos obtidos, possibilitou compreender a preocupação em comum entre professores e funcionários com a estrutura da edificação e suporte tecnológico do ambiente escolar, que necessita de reformas.

Palavras-chave: Memórias. Relações. Gestão escolar. Organização.

### ABSTRACT

This study aimed to characterize, describe and build the representation of the full-time teaching institution, not only as a school environment, but also as a social and interdisciplinary constructor that, despite all the difficulties, is capable of fulfilling its teaching objective. In this study, the institution's role as a pedagogical and social environment was discussed, also addressing its transforming process over the years, with reports from teachers and employees, through a questionnaire. From the reports presented, it was observed that there is a great difference in length of service between teachers and other employees, and that both have different views of that environment, but still share the same satisfaction of being a member of

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, [kamillascsta@gmail.com](mailto:kamillascsta@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, [nascimento.victor@escolar.ifrn.edu.br](mailto:nascimento.victor@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, [glalson.t@escolar.ifrn.edu.br](mailto:glalson.t@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Professor Coorientador: Licenciado em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, [gadiel\\_soares@hotmail.com](mailto:gadiel_soares@hotmail.com)

<sup>5</sup> Professor Orientador: Doutor em Engenharia Química pela Universidade Federal do Ceará - UFC, [diogo.bezerra@ifrn.edu.br](mailto:diogo.bezerra@ifrn.edu.br)

the school. According to the reports obtained, it was possible to understand the common concern between teachers and employees with the structure of the building and technological support of the school environment, which needs reforms.

Keywords: Memoirs. Relations. School management. Organization.

## **INTRODUÇÃO**

O ambiente tem grande importância na construção do saber do indivíduo, pois a partir da sua observação é possível compreender e conhecer sobre o que está a sua volta, desde outras pessoas até o espaço físico. Nas instituições de ensino há importância de um lugar que seja possível a adoção de novas metodologias que resgatem a relação entre a observação e a aprendizagem significativa, abordando elementos presentes ao redor e fazendo uma possível associação.

A organização e a memória do espaço escolar são aspectos importantes para o sucesso do aprendizado e para o bem-estar dos estudantes. A organização inclui a disposição das salas de aula, corredores, áreas comuns, biblioteca e outros espaços para torná-los mais funcionais e seguros. Por outro lado, a memória de um instituto de ensino é composta pelas lembranças, histórias e tradições que são cultivadas e compartilhadas nesse ambiente, podendo ser influenciada pela organização do espaço, pois os elementos estéticos e a disposição dos móveis e equipamentos podem ajudar a criar memórias positivas ou negativas dos anos escolares. Juntos, esses fatores criam um ambiente acolhedor e positivo para o aprendizado.

Seguindo o pensamento de Braz e Silveira:

Para que o “espaço sala de aula” torne-se um ambiente de aprendizagem, ele precisa ser característico dos sujeitos que dele fazem parte e ampliar e promover as relações humanas entre o meio e a vida social da criança com os outros indivíduos, mediados pela ação do ambiente, com o intuito de intensificar a aprendizagem e o desenvolvimento (2014, p.165).

Esses fatores são importantes para o aprendizado dos discentes, tendo em vista que podem aumentar a segurança e a eficiência do ensino, além de promover o senso de comunidade entre alunos, professores e funcionários. O âmbito escolar deve ser planejado de forma a ser funcional e acolhedor, ajudando a construir a identidade da escola e a preservar sua história. Na perspectiva geral, a estrutura da escola deve ser capaz de acomodar e fazer transferência de

---

saberes entre áreas do conhecimento, despertando a interação e maior participação dos estudantes, tirando o foco de estar apenas dentro de uma sala de aula, enfileirados.

Na perspectiva de um professor, esses fatores são importantes para o sucesso da gestão da sala de aula. Esses elementos incluem ter uma sala de aula bem arrumada e equipada com os recursos necessários para a aprendizagem, além de criar regras claras e espaços claramente definidos para atividades individuais e em grupo. A memória do espaço escolar, por sua vez, pode ser cultivada através da relação professor-aluno, como apresentações de trabalhos e projetos, entre outros. Ao fazer isso, o docente pode criar um ambiente acolhedor e positivo para o aprendizado e para o desenvolvimento de relações saudáveis entre os estudantes.

Para Souza (2021, n.p):

Um indivíduo ao ingressar no ambiente universitário tem pela frente a maior mudança de todo o seu processo de ensino acadêmico, e por consequência a importância do docente estará aumentada, pois este profissional que terá a incumbência de promover a mediação entre o estudante e o novo ambiente acadêmico configurado como mais uma etapa a ser vivenciada

Considerando a concepção dos estudantes, esses processos são importantes para a aprendizagem e para a construção de sua identidade escolar. Um ambiente agradável e organizado permite que os estudantes tenham acesso aos recursos e as informações de que precisam, além de promover segurança e conforto para o aprendizado. A recordação da escola, por sua vez, é composta pelas lembranças e pelas histórias compartilhadas no ambiente escolar, o que pode ajudar a criar um senso de comunidade e de pertencimento. A participação dos alunos nas atividades pode desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas que são importantes para o sucesso ao longo de suas vidas. Novas relações no âmbito escolar acrescentam positivamente ou de forma negativa na construção dos indivíduos, com isso, se faz relevante relações professor-aluno para o entendimento comportamental diante das relações construídas (SOUZA, 2021)

Entretanto, algumas escolas não dispõem de uma estrutura física adequada para a aprendizagem do aluno, contendo um ambiente que necessita de adaptações que trabalhem e dialoguem sobre a inserção de estudantes, sobretudo com deficiência, seja ela física ou intelectual. Para Castro *et al* (2018, p. 102) "A escola é um dos locais mais frequentados pelos indivíduos de uma sociedade, assim há uma crescente necessidade de averiguar como os prédios escolares estão adaptados à lei de inclusão e adaptação". Com isso, se faz relevante um

---

espaço que proporcione a interação com o meio, principalmente o diálogo entre aluno e o professor.

O estudo surgiu da necessidade de se pensar a respeito da escola como ambiente integrador, de grande importância para a construção da aprendizagem, considerando que quando se tem um lugar que forneça uma maior relação com o cotidiano, proporciona-se um saber que esteja presente no campo de conhecimento do aluno, havendo maior facilidade de compreensão. Portanto, é importante considerar tanto a organização quanto a memória do espaço escolar ao se buscar criar um ambiente de ensino e aprendizagem eficaz.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Na vivência, sabe-se a há necessidade do ensino na vida de cada indivíduo, sendo seu agente auxiliador as experiências vivenciadas, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com Mendonça e Nogueira (2015, p.22), “os espaços escolares podem ser explorados para tornar a aprendizagem mais significativa, ou seja, para aproximar o aluno do seu objeto de estudo, tornando a aula agradável, ilustrativa, prática, portanto, inesquecível”.

Diante disso, é predominante a relevância de instituições de ensino aptas para atender às necessidades da sociedade.

Mendonça e Nogueira (2015, p.13) afirmam:

No Brasil, as unidades escolares devem oferecer uma estrutura mínima de funcionamento. Essa estrutura segue a perspectiva divulgada no Guia de Consulta do FUNDESCOLA/ Ministério da Educação (MEC), no qual é relacionado um conjunto de fatores que permitem a oferta dos serviços essenciais para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma adequada.

Dessa forma, o ambiente escolar deve ser composto por fatores que facilitem e estimulem os estudantes naquela etapa, partilhando a sensação de receptividade para a vida acadêmica. Serodio e Steinle (2015, p.130) destacam: “é fato que o espaço físico por si só não é capaz de sozinho alterar o ambiente escolar dando à criança a sensação de acolhimento e pertencimento, a ele devesse incorporar as ações do professor e sua relação com o aluno.”

Libâneo (2015, n.p) relata que “se a escola como um todo é um ambiente educativo, compreende-se que todas as pessoas que trabalham na escola participam de tarefas educativas,

---

ainda que estas não sejam da mesma natureza". Portanto, é importante compreender que a escola atuará em conjunto com a família, sendo responsável por cidadãos para o futuro por meio do compartilhamento de conteúdo e vivências.

Para CESÁRIO *et al* (2016, n.p):

"A educação no ambiente escolar não se limita em passar informações, conteúdos prontos e acabados, vai muito, além disso, pois significa ajudar o ser humano a tomar consciência de si mesmo e dos outros em sociedade, preparar o cidadão para a vida, desenvolver o senso crítico do indivíduo, entre outros. Neste sentido cabe à escola e família proporcionar e incentivar a busca de conhecimentos e o desenvolvimento em sociedade."

Partindo dessas premissas, entende-se a complexidade da organização e gestão escolar como fatores determinantes para a construção de procedimentos que auxiliem a formação de práticas pedagógicas que levem o seguimento de diretrizes da escola, gerando assim a individualidade da instituição de forma que se torne diversificada e respeitadora. "O gestor tem o papel fundamental de lidar com as competências, os valores, as crenças de todos os envolvidos nas ações da escola, com o intuito de convergir os esforços para atingir os objetivos que devem ser comuns, a educação" (CROTI; 2014, p. 908).

Em suma, é visto o ambiente escolar não apenas como transmissor de conteúdos, mas como pilar fundamental na vida de cada ser, sendo realizador na formação de estudantes, além disso, agente constituinte no processo de desenvolvimento social, proporcionando aos discentes experiências e memórias que, psicologicamente, são fundamentais para o enriquecimento humano:

Nesse contexto, pode-se dizer que a escola é uma instituição em que a construção da identidade individual e coletiva está presente, além disso, no que diz respeito à memória, favorece o alcance e revelação da própria memória pela consciência do sujeito e do coletivo. Considerando a diversidade cultural e construção das memórias e das identidades, a educação é um direito imanente, pois, não se trata de algo que simplesmente se recebe, há uma construção consciente do que se atribui valor (SANTOS e MARTA, 2019, n.p).

## **METODOLOGIA**

O presente estudo teve como objetivo, observar por meio de uma pesquisa qualitativa a importância da organização e memorização do âmbito escolar em uma perspectiva docente e discente. Foram utilizados dois questionários para a coleta de dados, especificamente aplicados

---

entre professores e funcionários da Escola Estadual Manoel de Melo Montenegro em Tempo Integral, contemplada com o programa Residência Pedagógica e localizada na cidade de Ipanguaçu/RN. É válido ressaltar que a escola campo no ano de 2019 passou a ser em tempo integral, onde deixou de ofertar o ensino fundamental II e ficando apenas com o ensino médio.

A pesquisa exploratória não tem um propósito pré-definido, mas sim a descoberta de novos conhecimentos e a ampliação do entendimento sobre determinado tema. Nesse tipo de averiguação o pesquisador busca informações por meio de diversas fontes, como livros, artigos, entrevistas, internet, entre outras. O objetivo principal é o desenvolvimento de ideias e hipóteses que possam ser testadas posteriormente em estudos mais aprofundados.

Nessa conjuntura, a pesquisa exploratória é importante porque permite ao pesquisador ter uma visão ampla e geral do objeto de estudo, possibilitando a identificação de problemas e questões que precisam ser investigados com mais profundidade. Além disso, ela é um ponto de partida para a realização de pesquisas mais detalhadas, como as descritivas e explicativas. Ela também pode possuir um caráter exploratório, alternando entre o espontâneo e intercalando com a subjetividade, percebendo métodos utilizados neste tipo de análise, como observação clara, entrevistas, observação de dados e de discursos de comportamento gravados (SOARES, 2019).

De início, consistiu em uma breve pesquisa bibliográfica, no intuito de aprofundar-se um pouco mais sobre o referido tema. Nesse viés, para que isso fosse possível, foram utilizadas algumas pesquisas acadêmicas que serviram como embasamento teórico e deram um norte para prosseguir. Por conseguinte, na segunda etapa, foi a aplicação de dois questionários elaborados por questões objetivas e discursivas. O primeiro foi direcionado aos professores da escola e o outro para os demais funcionários, com o objetivo de resgatar memórias dos voluntários que participaram. A elaboração das questões e sua aplicação ocorreu de forma presencial na escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Dentro dos questionamentos coletados, foi possível obter três respostas direcionadas aos funcionários e duas aos professores da instituição. A partir deles, foi apresentado que apesar da mudança para o ensino integral, os funcionários que trabalham na escola demonstram satisfação diante dessa mudança. Já os professores que participaram da pesquisa, adicionaram um pouco

---

de suas perspectivas e como enxergam o ambiente escolar em que atuam, mesmo que tenham entrado depois da implementação do ensino integral, é possível entender que sempre buscam melhorar tanto a si mesmos como as suas didáticas de ensino.

**Quadro 1**

| Entrevistado(a)s: | Com base na questão optativa dos questionários em que visa observar a satisfação no ambiente de trabalho: | Tempo de Serviço na Escola Campo: |
|-------------------|---|-----------------------------------|
| Professor 1       | Satisfeita  | 4 meses                           |
| Professor 2       | Satisfeito  | 3 anos                            |
| -                 | -   | -                                 |
| Funcionário(a) 1  | Satisfeita  | 29 anos                           |
| Funcionário(a) 2  | Muito satisfeita  | 30 anos                           |
| Funcionário(a) 3  | Satisfeita  | 21 anos                           |

Fonte: elaborado pelo autor.

## CONCLUSÕES

Por fim, nesse artigo em relação às memórias do espaço escolar foram obtidos relatos significativos através dos professores e funcionários que, em comparação com os estudantes que em sua grande maioria eram novatos recém-chegados de outras escolas.

De acordo com o resultado dos questionários, a Escola Manoel de Melo Montenegro passou por diversas mudanças ao longo dos anos como por exemplo: ampliação das edificações, implementação de espaços recreativos como quadra e horta verde para fins de aprendizado, sala de mídias, biblioteca, laboratório de química experimental e por fim, adesão de forma integral do ensino médio.

Com isso, notou-se que algumas respostas possuíam semelhanças, tais como: Os satisfação com o trabalho que exercem em período integral e preocupação com necessidade de uma reforma estrutural da escola. Com base nisso e nas visitas periódicas a escola, permitiu a elaboração deste artigo de forma ampla compreendendo o ambiente vivenciado por toda gestão escolar e estudantes, como também observar sobre a escola e possíveis melhorias.

Dessa forma, a pesquisa corroborou para o entendimento das relações interpessoais dentro do âmbito escolar, ressaltando a funcionalidade da organização dentro do sistema



institucional, fator que contribui de forma significativa para o desenvolvimento dos educandos, atuando assim na construção de memórias.

## REFERÊNCIAS

BRAZ, Micheli Macedo; SILVEIRA<sup>2</sup>, | Carla Tatiana Moreira do Amaral. O espaço sala de aula e sua organização como elemento constituidor/potencializador das aprendizagens na Educação Infantil. **Universo Acadêmico**, Taquara, v. 7, n. 1, p. 159-178, 2014. Disponível em: [https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/9\\_o\\_espaco.pdf](https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/9_o_espaco.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

CASTRO, G. G. de; ABRAHÃO, C. A. F.; NUNES, Ângela X. e; NASCIMENTO, L. C. G. do; FIGUEIREDO, G. L. A. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 93–106, 2018. DOI: 10.5902/1984686X13590. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13590>. Acesso em: 17 mar. 2023.

CESÁRIO, Mariana de Melo et al. A integração da escola e família no ambiente escolar. **Saberes Docentes**, Juina, v. 2, n. 2, n.p., dez. 2016.

CROTI, Adriana et al. Gestão escolar: reflexões e importância. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 11, n., p. 903-910, jul. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Cascavel: Secretaria Municipal de Ensino, 2015.

MENDONÇA, Ellen Cristina de Castro Nogueira; NOGUEIRA, Jacqueline de Castro. **Espaço, Escola e Organização**. Anápolis: Centro de Educação Profissional, 2015. 64 p. Disponível em: [http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1577/Espa%C3%A7o%20Escola%20e%20Organiza%C3%A7%C3%A3o\\_MULTIMEIOS%20DIDATICOS%20-%20CEPA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1577/Espa%C3%A7o%20Escola%20e%20Organiza%C3%A7%C3%A3o_MULTIMEIOS%20DIDATICOS%20-%20CEPA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 14 fev. 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)/2022 a 2025; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA DIREC 11ª – DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA ESCOLA ESTADUAL MANOEL DE MELO MONTENEGRO-ENSINO MÉDIO TEMPO INTEGRAL; E-mail: [emmm18@gmail.com](mailto:emmm18@gmail.com); Avenida Luís Gonzaga, 1088, Centro/Ipangaçu – RN, 2022.

SANTOS, Lílian Gleisia Alves Dos. **A escola como espaço social de memória**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58276>. Acesso em: 17/02/2023

SERODIO, Suzana Cristina Fulaneto; STEINLE, Marlizete Cristina Boanafini. A importância da organização do espaço para atender o aluno do 1º ano do ensino fundamental de nove anos. In: XVI SEMANA DA EDUCAÇÃO E O VI SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: “DESAFIOS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO”, 16., 2015, Londrina. **Anais [...]**. Brasil: Eduel, 2015. p. 127-142.



SOARES, Simaria de Jesus. PESQUISA CIENTÍFICA: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**, Montes Claros, v. 1, n. 3, p. 168-180, jan. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/314/348>. Acesso em: 01 fev. 2023.

SOUZA, Silvana Lemes De. **Relação interpessoal entre o docente e discente no ensino superior**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82529>>. Acesso em: 23/03/2023 21:01



---

## ANEXOS

- **Anexo 1 – Questionário aos Professores:**

Este questionário é simplesmente um levantamento de dados e relatos sobre a escola, em caso da pessoa em questão que estiver respondendo queira manter sua identidade anônima ou divulgar seu primeiro nome, por favor escreva no final ao terminar de responder. Professore(a)s:

---

Nome:

1 – Há quanto tempo você exerce sua profissão nesta escola? Como esse período contribuiu para sua formação docente?

2 – Sobre o cronograma do horário de trabalho, você:

(a) com toda a demanda de trabalho, não é possível terminar tudo dentro do horário de expediente.

(b) Mesmo atarefado ainda consegue concluí-las dentro do expediente de trabalho.

(c) executa as tarefas e ainda sobra tempo.

3 – A escola oferece todos os recursos necessários para o cumprimento de seu trabalho? Na sua opinião, quais melhorias podem ser implementadas no ambiente de trabalho?

4 – Durante a pandemia do COVID19, por favor, poderia descrever resumidamente sua experiência nesse período de reclusão?

- **Anexo 2 – Questionário aos Demais Servidores:**

Este questionário é simplesmente um levantamento de dados e relatos sobre a escola, em caso da pessoa em questão que estiver respondendo queira manter sua identidade anônima ou divulgar seu primeiro nome, por favor escreva no final ao terminar de responder. Funcionário(a)s:

---

Nome:

1 – A quanto tempo você trabalha na instituição? E qual é a função que você desenvolve?

2 – Qual é sua opinião sobre o ensino em tempo integral e quais dificuldades você identificou?

3 – Por favor, indique o nível de satisfação que você possui dentro do seu ambiente de trabalho:

(a) Muito satisfeito.

(b) Satisfeito.

(c) Neutro.

(d) Insatisfeito.

(e) Muito insatisfeito.

4 – No ambiente escolar expresse sua opinião sobre o que poderia mudar para melhor:

## **OS DESAFIOS DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA ESTADUAL MANOEL DE MELO MONTENEGRO DA CIDADE DE IPANGUAÇU/RN.**

Claelson Oliveira Mancio Filho<sup>1</sup>  
Izabely Evangelista Rodrigues<sup>2</sup>  
Maria Ludmylla de Araújo<sup>3</sup>  
Diogo Pereira Bezerra<sup>4</sup>  
Jonatas Gadiel Soares<sup>5</sup>

### **RESUMO**

O ensino em tempo integral tem sido objeto de discussão há algumas décadas, e a sua implementação tem sido crescente nos últimos anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê a ampliação da jornada escolar para a educação básica no nível fundamental e médio. O ensino integral busca proporcionar experiências educacionais mais amplas e diversificadas, que vão além das atividades propostas matriz curricular, com o objetivo de formar cidadãos mais preparados para o mundo atual. Além disso, o ensino em tempo integral possibilita que os estudantes tenham um acompanhamento mais próximo e individualizado, o que pode contribuir para a sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Entretanto, a implementação do ensino em tempo integral não é simples e enfrenta diversos desafios, como a falta de formação dos professores para trabalhar com essa modalidade de ensino, a necessidade de ampliação da infraestrutura das escolas e a avaliação do desempenho dos alunos de forma mais abrangente. O presente estudo objetivou analisar os desafios enfrentados após a implementação do ensino em tempo integral na Escola Estadual Manoel de Melo Montenegro, com base na perspectiva dos alunos, pais e professores.

**Palavras-chave:** Ensino integral. Desafios. Implementação do ensino em tempo integral.

### **ABSTRACT**

Full-time education has been the subject of discussion for several decades, and its implementation has been increasing in recent years. The National Education Guidelines and Bases Law provides for the expansion of school hours for basic education at the elementary and

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, [f.claelson@escolar.ifrn.edu.br](mailto:f.claelson@escolar.ifrn.edu.br);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, [bebely.rodrigues@hotmail.com](mailto:bebely.rodrigues@hotmail.com);

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, [ludmylla.araujo@escolar.ifrn.edu.br](mailto:ludmylla.araujo@escolar.ifrn.edu.br);

<sup>4</sup> Professor Orientador: Doutor em engenharia química, pela Universidade Federal do Ceará - UFC, [diogoquantum@gmail.com](mailto:diogoquantum@gmail.com);

<sup>5</sup> Professor Coorientador: Licenciado em Química, pelo Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia do Rio grande do Norte - IFRN, [gadielvarela97@gmail.com](mailto:gadielvarela97@gmail.com).

secondary levels. Full-time education seeks to provide broader and more diverse educational experiences that go beyond the activities proposed in the curriculum, with the aim of preparing citizens who are better equipped for the current world. In addition, full-time education allows students to have closer and more individualized monitoring, which can contribute to their learning and personal development. However, the implementation of full-time education is not simple and faces several challenges, such as the lack of teacher training to work with this type of education, the need to expand school infrastructure, and the evaluation of student performance in a more comprehensive manner. This article aimed to analyze the challenges faced after the implementation of full-time education at Manoel de Melo Montenegro State School, based on the perspective of students, parents, and teachers.

Keywords: Comprehensive Education. Challenges. Implementation of full-time teaching.

## **INTRODUÇÃO**

O Ensino em Tempo Integral (ETI) tem sido objeto de discussão no cenário educacional brasileiro desde a década de 90, período em que foram criados os primeiros programas voltados para essa modalidade de ensino, que objetiva ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, proporcionando-lhe experiências educacionais mais amplas e diversificadas, para que assim possa formar cidadãos mais preparados para o mundo profissional e o meio social.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) prevê a ampliação da jornada escolar para a educação básica no nível fundamental e médio. Entretanto, é responsabilidade da escola o planejamento e execução da implementação do ensino integral no ambiente escolar. De acordo com Barroso e Martinho (2015), o ensino em tempo integral é proposto como um método alternativo, acreditando-se na melhoria da qualidade da educação, em contrapartida, a realidade da implementação não é simples, pois trata-se de uma significativa mudança na estrutura e currículo escolar. Diante disso, faz-se necessário compreender os desafios enfrentados no processo de implantação do ETI, na perspectiva docente e estudantil.

Os desafios enfrentados e vivenciados por quem constrói a educação básica brasileira em razão da efetivação do ensino em tempo integral são diversos. Segundo Morosini (2010), a falta de formação pertinente dos professores para trabalhar com essa modalidade de ensino é um dos principais obstáculos. A formação profissional é um fator determinante, em virtude de o profissional da educação precisar estar preparado para atender uma carga horária mais extensa e diversificada, que vai além das atividades propostas na matriz curricular no ensino regular.

A avaliação do desempenho dos alunos também é um desafio para as escolas que adotam o ensino em tempo integral. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação deve ser pensada de forma a levar em conta não só o desempenho acadêmico do aluno nos exames, mas também seu desenvolvimento socioemocional e suas habilidades socioemocionais. Para isso, é preciso desenvolver novos instrumentos e práticas de avaliação que possam medir de forma mais abrangente o progresso do aluno, visto que, a avaliação deve ser vista como um processo contínuo.

Outro desafio que se apresenta para a implementação do ensino em tempo integral é a necessidade de ampliação da infraestrutura das escolas. É preciso disponibilizar espaços adequados para a realização das atividades esportivas, artísticas e culturais, além de ampliar as instalações físicas da escola para atender a uma carga horária mais extensa. Segundo Silva e Menezes (2005), é preciso pensar em um projeto arquitetônico que considere essas necessidades.

Para a concretização do ETI exige uma mudança na cultura escolar, com a valorização de atividades extracurriculares e a promoção de um ambiente escolar mais acolhedor e participativo. Isso implica na necessidade de envolvimento de toda a comunidade escolar, formada por: professores, gestores, alunos e familiares. Conforme Gil (2002), é preciso desenvolver estratégias de comunicação e engajamento para garantir a adesão de todos os envolvidos no processo.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A construção do referencial teórico deste trabalho ocorreu por meio da revisão literária, o que propiciou um diálogo diversificado e reflexivo sobre o tema abordado. O referencial está fundamentado em autores pesquisadores que estudaram a implementação do ensino integral e seus desafios, tais como: Machado (2013), Moll (2009), Gonçalves (2006), Gadotti (2009), Avelino (2019), dentre outros.

### **O ensino integral: as práticas pedagógicas e os desafios**

Machado (2013) conceitua a interdisciplinaridade como uma forma dinâmica e alternativa de construir o conhecimento científico, quando ocorre de maneira coletiva e com diversificadas áreas de conhecimento, possibilitando uma aprendizagem ampla e de diferentes perspectivas. Desse modo, a interdisciplinaridade está diretamente ligada às práticas pedagógicas que arrebatam o ensino integral. Diante disso, um dos problemas enfrentados por alguns

profissionais da educação que ainda se limitam ao ensino tradicional e metódico, é a resistência às práticas pedagógicas que utilizem a interdisciplinaridade como método didático-pedagógico (AVELINO, 2019).

Gonçalves (2006) relata que o ensino integral não deve ser conceituado apenas como uma ampliação de jornada escolar, ou seja, que não deve limitar-se apenas à expansão do horário de atividades escolares, mas que corresponda o aumento de oportunidades e uma construção sólida do conhecimento. Moll (2009) reitera que é preciso além de ampliar o tempo, é fundamental transformar as práticas pedagógicas e espaços escolares. Esses autores compartilham que o aumento do tempo no ambiente escolar isoladamente não melhora a aprendizagem.

Diante disso, o presente trabalho abraça o ensino integral quando construído e executado como propõe Gadotti (2009), Moll (2009) e Gonçalves (2006), sendo um ensino que proporcione a educação integral do aluno em diversificadas dimensões, utilizando adequadamente o tempo e o espaço escolar, com práticas pedagógicas que potencialize os conhecimentos diversos, a partir da interdisciplinaridade, possibilitando uma aprendizagem sólida.

Compreende-se que a modificação da maneira que o ensino médio é ofertado, isto é, a implementação do ETI tem proporcionado preocupações e modificações nos processos pedagógicos, e muitos desses aspectos foram descritos por Krawczyk (2013). Para que uma aprendizagem sólida e uma formação de qualidade seja entregue aos estudantes de nível médio, é necessário que a escola possua estrutura física adequada e material, desde um espaço escolar que proporcione lazer, esporte e cultura, e também disponibilize recursos didáticos, tecnológicos e apoio técnico, para que seja entregue uma educação de qualidade e igualitária, pois quando se prioriza o direito estudantil, deve-se favorecer a qualidade.

## **METODOLOGIA**

Com a presente pesquisa, teve-se a finalidade de investigar quais são os desafios enfrentados pela comunidade escolar e averiguar os impactos sofridos com as mudanças em relação ao ensino em tempo regular e quais foram as mudanças após a adesão do ensino em tempo integral, implementado no ano de 2019 na Escola Estadual Manoel de Melo Montenegro, situada no Município de Ipanguaçu, Estado do Rio Grande do Norte.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos da própria escola, pais e professores. A realização desta investigação ocorreu no período entre de 02 de fevereiro de 2023 a 11 de março de 2023.

Inicialmente, foram feitos três questionários qualitativos para toda a comunidade escolar: internamente, os discentes e docentes e externamente, os pais.

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário para cada seguimento da comunidade escolar: alunos, professores e pais, utilizando a ferramenta *Google Forms*, que é uma plataforma online de formulários. Foram criadas perguntas objetivas e subjetivas, com o objetivo de entender a percepção de cada seguimento sobre os desafios e diferenças do ETI na escola. A seguir, as tabelas que apresentam as perguntas feitas nos questionários:

**Tabela 1:** Perguntas do questionário Alunos.

| PERGUNTA   | OPÇÕES DE RESPOSTA   |
|--|--|
| Você considera a alimentação oferecida adequada para o ensino em tempo integral?   | <input type="checkbox"/> Sim<br><input type="checkbox"/> Não |
| Você desenvolveu maior autonomia com ensino em tempo integral? (por exemplo: não depender dos seus pais para estudar ou realizar as atividades escolares.)   | <input type="checkbox"/> Sim<br><input type="checkbox"/> Não |
| Na questão a respeito da estrutura, a escola em tempo integral, oferece uma estrutura adequada para o ensino em tempo integral? (por exemplo: salas climatizadas, cadeiras confortáveis, banheiros adequados...) | <input type="checkbox"/> Sim<br><input type="checkbox"/> Não |
| De acordo com a sua vivência do ensino em tempo integral, o que diferencia do ensino em tempo regular, no seu ponto de vista? (se não vivenciou, como acha que vai ser?)   | Resposta Aberta  |

Fonte: Autoria Própria.

**Tabela 2:** Perguntas do questionário Professores.

| PERGUNTA  | OPÇÕES DE RESPOSTA  |
|---|---|
| Você acha que a escola exerce o papel da família de educar após a implementação do ensino integral?   | <input type="checkbox"/> Sim<br><input type="checkbox"/> Não<br><input type="checkbox"/> Talvez |
| Qual dificuldades a escola apresentou na transição entre ensino regular para o ensino integral?   | Resposta Aberta   |
| Como se deu o processo de adaptação do professor no ensino integral?  | Resposta Aberta   |
| De acordo com a sua vivência do ensino em tempo integral, o que diferencia do ensino regular, no seu ponto de vista? (se não vivenciou, como acha que vai ser?) | Resposta Aberta   |



Fonte: Autoria Própria.

**Tabela 3:** Perguntas do questionário para os pais dos alunos.

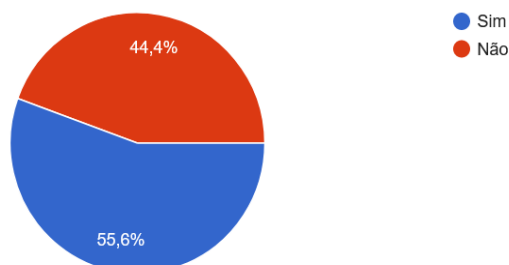
| PERGUNTA  | OPÇÕES DE RESPOSTA  |
|---|---|
| Você acredita que o ensino integral tem proporcionado uma educação mais completa para seu filho?          | ( ) Sim<br>( ) Não<br>( ) Talvez                              |
| Como seu filho tem lidado com a carga horária extra de estudos e atividades?                              | ( ) Tem sido tranquilo<br>( ) Muito cansativo<br>( ) Razoável |
| Como você avalia o suporte oferecido pela escola para os alunos que estudam em regime de ensino integral? | ( ) Bom<br>( ) Ruim<br>( ) Razoável                           |

Fonte: Autoria Própria.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

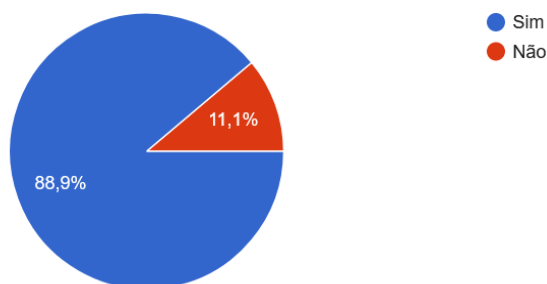
A quantidade de participantes para a pesquisa foram 9 alunos, 6 professores e 4 pais de alunos, totalizando 19 pessoas para investigação, a fim de avaliar, com base nessas respostas, as possíveis contribuições ou não acerca do ensino em tempo integral na Escola. Partindo dos questionamentos, foram realizadas as seguintes perguntas para os alunos expostas na tabela 1:

Gráfico 1: Respostas referentes a Primeira questão, da Tabela 1.



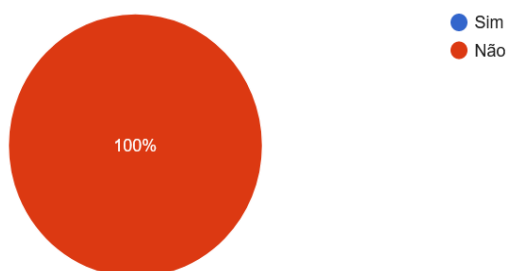
Fonte: Autoria Própria.

Gráfico 2: Respostas referentes a Segunda questão, da Tabela 1.



Fonte: Autoria Própria.

Gráfico 3: Respostas referentes a Terceira pergunta da tabela 1.



Fonte: Autoria Própria.

Conforme apresentado no Gráfico 1, mais da metade dos participantes (56,6%) avaliou a alimentação fornecida como adequada, entre os 9 alunos que responderam ao questionário. No Gráfico 2, constatou-se que a maioria dos estudantes (89,9%) sentiu que o ETI contribuiu para o desenvolvimento de maior autonomia, considerando os mesmos 9 alunos que contribuíram. Por fim, no Gráfico 3, pode-se observar os resultados das respostas dos 9 estudantes que participaram da pesquisa, 100% disse que a escola em tempo integral não oferece uma estrutura física adequada para o ensino em tempo integral.

Com intuito de compreender o que diferencia a escola em tempo integral e a escola em tempo regular, foi feita uma pergunta em aberto, as respostas mais recorrentes foram:

Tabela 4: Respostas da Quarta questão da tabela 1.

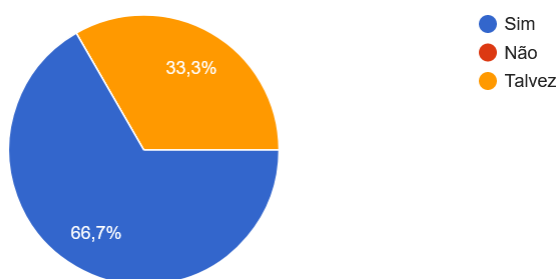
| ALUNOS   |  |
|--|--|
| “Estudar em uma escola em tempo integral é muito cansativo, devido a escola não ter estrutura é muito ruim para nós (alunos).” | “No ensino integral e mais fácil aprender os conteúdos já que a carga horária é maior que a de um ensino regular”.   |
| “O ensino integral nos proporciona, mais tempo para estudar, professores adequados e bons.”                                    | “Como é em tempo integral, a gente passa mais tempo aprendendo e a gente tem mais conhecimentos sobre o nosso futuro. Por mais que no ensino em tempo regular os professores falam sobre, no tempo integral ‘vc’ já conclui com mais firmeza no que ‘vc’ vai querer.”. |

Fonte: Autoria Própria.

As respostas presentes na tabela 5 foram selecionadas por apresentarem aspectos que mais se repetiam. Os principais motivos citados nas respostas, como observamos na tabela 4, são com relação a terem mais tempo para aprender os conteúdos das aulas, porém as limitações na estrutura física da escola se tornam muito cansativa a sua permanência.

Dando continuidade, no seguimento: professores foi aplicado um questionário com as perguntas da tabela 2, no qual 6 contribuíram. Com relação à primeira questão da tabela 2, o gráfico a seguir demonstra a opinião dos docentes:

Gráfico 4: Respostas Referentes A Primeira Questão da tabela 2.



Fonte: Autoria Própria.

Como está exposto no gráfico 4, dos 6 professores que responderam às perguntas da tabela 2, 4 ou 66,7% deles acredita que a escola em tempo integral exerce o papel de família em relação a educar.

Além disso, com a finalidade de entender melhor sobre as questões abordados no questionário, as perguntas 2, 3 e 4 da tabela 2, foram respostas em aberto. As que mais se repetiram foram destacadas a seguir na tabela 5:

Tabela 5: Respostas referentes a segunda questão da tabela 6.

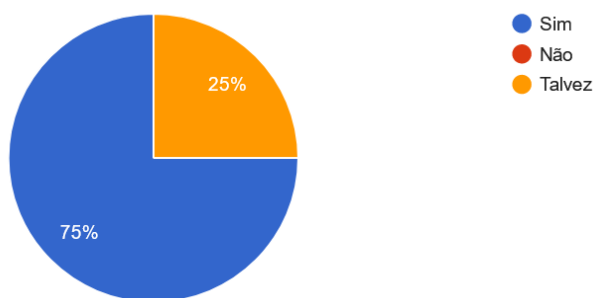
| <b>PROFESSORES</b>  |  |
|---|--|
| “A parte de alimentação, de costume dos alunos em horário de alimentação” | “A falta de estrutura dificultou muito nos dois primeiros anos, mesmo no segundo ano de implantação vivendo uma pandemia.” |
| “Aceitação de novas práticas e a adaptação física do ambiente.”           | “A maior delas foi o processo de adaptação ao modelo de ensino em tempo integral.”   |

Fonte: Autoria Própria.

Observando as respostas da tabela acima, nota-se que os professores se preocupavam mais com a adaptação e alimentação dos alunos.

Por último as questões referentes a esse aspecto estão expostas na tabela 3. Com relação à primeira questão, o gráfico a seguir expõe a opinião dos pais em relação a uma com educação de mais qualidade:

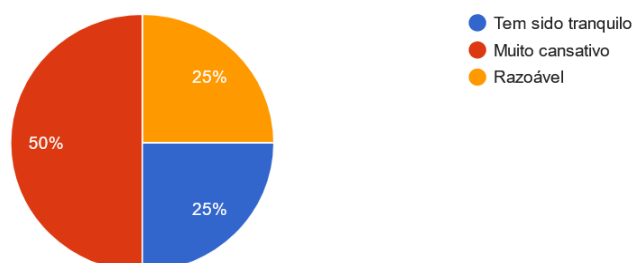
Gráfico 5: Respostas da Primeira questão, da tabela 3.



Fonte: Autoria Própria.

Percebe-se no gráfico 5 que dos 4 pais, 3 (ou 75%) consideram que o ensino em tempo integral tem proporcionado uma melhor educação para os seus filhos.

Gráfico 6: Respostas da Segunda questão, da tabela 3

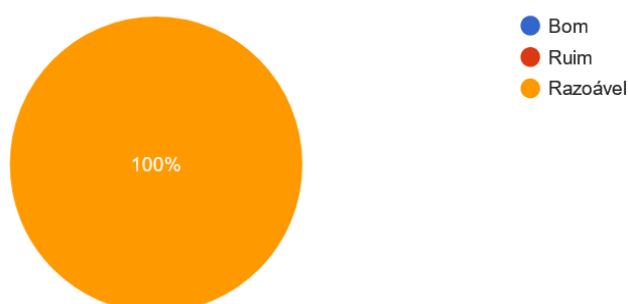


Fonte: Autoria Própria.

No entanto, no gráfico 6, 2 (ou 50%) dos pais envolvidos na pesquisa, relataram que se torna muito cansativo para seu filho uma carga horária maior.

Sobre a terceira questão da tabela 3, o gráfico a seguir mostra a opinião dos pais em relação ao suporte oferecido pela escola:

Gráfico 7: Respostas da terceira pergunta da tabela 1.



Fonte: Autoria Própria.

Considerando que 100% dos pais responderam razoável, percebe-se que o suporte oferecido pela Escola Estadual Manoel de Melo Montenegro ainda precisa ser melhorado.

## CONCLUSÕES

A pesquisa apresentada demonstrou que o ensino em tempo integral na Escola Estadual Manoel de Melo Montenegro (na cidade de Ipanguaçu/RN), apresenta desafios e pontos que precisam ser aprimorados. A aplicação de questionários investigativos com alunos, pais e professores, possibilitou identificar questões relevantes para entender as percepções e opiniões desses grupos sobre o ensino em tempo integral.

A maioria dos alunos considera a alimentação oferecida adequada para o ensino em tempo integral e que o modelo favorece a autonomia dos estudantes. No entanto, há insatisfação quanto à estrutura da escola, evidenciada pela maioria dos alunos em que a escola não oferece uma estrutura física adequada. Os professores, por sua vez, demonstraram preocupação com a adaptação dos estudantes e com a falta de infraestrutura da escola para atender no ensino em tempo integral.

É imprescindível que a escola avalie as condições e estrutura para que o ensino em tempo integral possa ser efetivado de forma satisfatória para todos os envolvidos. Com efeito, a participação dos pais é essencial, pois estes devem ser envolvidos no processo de educação de seus filhos.

Por fim, o ensino em tempo integral é uma alternativa viável para a educação de jovens, no entanto, deve ser implementado de forma cuidadosa, avaliando-se todas as condições necessárias para que os resultados sejam positivos. Deste modo, ainda há desafios a serem superados, mas a pesquisa apresentada contribui para a reflexão sobre o tema e pode ser útil para futuras discussões e tomada de decisões. Ademais, é preciso trabalhar em conjunto para que a educação de nossos jovens seja efetiva e atenda às suas necessidades e expectativas.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

AVELINO, J. P. (2019). Interdisciplinaridade na educação básica: desafios e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, 19(60), 150-161.

BARROSO, Maria do Carmo; MARTINHO, Maria Helena da Silva Carneiro. Ensino em tempo integral: desafios e possibilidades. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 19, n. esp., p. 103-118, set./dez. 2015.

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

FERREIRA, N. S. C. Educação integral e currículo: as múltiplas dimensões do processo educativo. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, C. Desafios para a educação integral no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino integral: concepções e práticas*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2013. p. 29-36.

GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: Inovações do processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009 (Educação Cidadã; 4).

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 1, n. 2. p. 129-135, 2006.

KRAWCZYK, Nora. Políticas para o ensino médio e seu potencial inclusivo. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MACHADO, Vitor Barletta. O longo caminho da interdisciplinaridade. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 416-432, mai. 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MOLL, J. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC; Secad, 2009 (Série Mais Educação).

OLIVEIRA, D. A. Educação integral, currículo e cultura. Campinas: Autores Associados, 2012.

WAGNER, Feitosa Avelino. ENSINO INTEGRAL: o cotidiano do/no/sobre uma escola que aderiu ao programa. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 185-201, jul./dez. 2019.

---

## **OS IMPACTOS DA POLÍTICA PARTIDÁRIA E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE CIÊNCIA POLÍTICA NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU- AM/ BRASIL**

Odailson Ferreira Cavalcante<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O sistema educacional em diferentes países envolve lições destinadas a trazer conhecimento político aos estudantes. Uma parte importante do conhecimento e das habilidades necessárias para que os estudantes se tornem bons cidadãos é trazida através da lição de Ciência Política. Um dos aspectos fundamentais da política inclui um processo interativo coletivo de governar a sociedade bem como, tomar decisões para o bem-estar de seus cidadãos. A política perpassa esferas como a economia, social e ambiental. Sua influência, especialmente em termos de formulação de políticas e execução não podem ser subestimadas. Afeta a vida de cada indivíduo na sociedade, direta ou indiretamente. Assim, um sistema educacional que não abrange uma avaliação crítica e o estudo criativo da política, tanto na teoria quanto na prática, é desvantajoso para a sociedade. O do presente trabalho é analisar como os alunos pensam sobre a política partidária e seus reflexos no ensino de Ciência Política para formar cidadãos capazes de refletir de forma eficiente. Tratou-se de uma pesquisa de campo realizada em três escolas localizadas no Município de Manacapuru, estado do Amazonas, Brasil, com estudantes do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. Os resultados mostram que os alunos possuem um bom entendimento acerca da Política, e que o principal mecanismo de informação é a internet. Conclui-se que, apesar de todos os objetivos terem sido amplamente atingidos, ainda há muito o que se discutir, uma vez que apesar dos desenvolvimentos, avanços, autonomia e reconhecimento conquistados pela ciência política como disciplina acadêmica e profissional, ela deve enfrentar dois desafios cruciais: a questão epistemológica e globalização. Quando não superar, da mesma forma, o dogmatismo excessivo e a intromissão que impera em face da disciplina.

Palavras-chave: Ciência Política. Ensino. Cidadania.

### **ABSTRACT**

The educational system in different countries involves lessons aimed at bringing political knowledge to students. An important part of the knowledge and skills needed for students to become good citizens is brought through the Political Science lesson. One of the fundamental aspects of politics includes a collective interactive process of governing society as well as making decisions for the well-being of its citizens. Politics pervades spheres such as economics, social and environmental. Its influence, especially in terms of policy formulation and implementation, cannot be underestimated. It affects the life of every individual in society, directly or indirectly. Thus, an educational system that does not embrace critical appraisal and the creative study of politics, both in theory and in practice, is disadvantageous to society. The aim of this work is to analyze how students think about party politics and its effects on the teaching of Political Science to form citizens capable of reflecting efficiently. It was a field research carried out in three schools located in the Municipality of Manacapuru, state of Amazonas, Brazil, with students from Elementary School, High School and Youth and Adult Education. The results show that students have a good understanding of the Policy, and that the main information mechanism is the internet. It is concluded that, despite all the objectives

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências da Educação, Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA, [odailsonw@yahoo.com.br](mailto:odailsonw@yahoo.com.br)



having been largely achieved, there is still much to be discussed, since despite the developments, advances, autonomy and recognition achieved by political science as an academic and professional discipline, it must face two challenges crucial: the epistemological question and globalization. When not to overcome, in the same way, the excessive dogmatism and the intrusiveness that prevails in the face of discipline.

Keywords: Political science. Teaching. Citizenship.

## **INTRODUÇÃO**

O desenvolvimento político da criança, do adolescente e do jovem é uma área importante de pesquisa porque, no Brasil, com a decisão da Constituição Federal de 1988, foi decidido que jovens de 16 a 18 anos são cognitivamente e emocionalmente preparados para a responsabilidade de votar nas eleições. Esta é uma determinação legal de um ponto chave no desenvolvimento político dos adolescentes, um momento em que confia-se que os adolescentes, com seus próprios pontos de vista e poder decidam por si mesmos quais candidatos e políticas serão melhor para o país.

Na infância, a socialização política e a formação de valores políticos gira em torno de uma crescente consciência de viver em um determinado local, fazer parte de um determinado sistema político e reconhecer líderes políticos ou governamentais. Os anos mais influentes para a formação de valores políticos são a idade adulta jovem, quando as pessoas estão mais abertas a novas ideias e encontram novas oportunidades de envolvimento político na faculdade e no local de trabalho. Os agentes com os quais a criança se cerca durante a infância são cruciais para o desenvolvimento da criança de futuros comportamentos de votação. A formação de valores políticos ocorre através da socialização política. Os agentes mais importantes dessa socialização incluem família e escola.

Hoje, a educação para a cidadania se tornou um campo de estudo muito importante em todo o mundo. A educação política, por outro lado, tem outra dimensão importante na educação para a cidadania. Assim, há um rápido aumento no número de estudos sobre educação para a cidadania e educação política. O sistema educacional em diferentes países envolve lições destinadas a trazer conhecimento político aos estudantes. Uma parte importante do conhecimento e das habilidades necessárias para que os estudantes se tornem bons cidadãos é trazida através da lição de Ciência Política.

Um elemento fundamental da política inclui um processo interativo coletivo de governar a sociedade e tomar decisões para o bem-estar de seus membros. A política permeia a economia, esferas social e ambiental. Sua influência, especialmente em termos de formulação de políticas

---

e execução não podem ser subestimadas. Afeta a vida de cada indivíduo na sociedade, direta ou indiretamente. Um sistema educacional que não inclui uma avaliação crítica e o estudo criativo da política, tanto na teoria quanto na prática, é desvantajoso para a sociedade.

Diante disto, surge a seguinte problemática: De que forma a política partidária pode influenciar para criticidade e reflexão dos alunos da educação básica para o ensino de Ciência Política no município de Manacapuru, estado do Amazonas- Brasil?

O objetivo geral do presente trabalho, sintetizado das informações obtidas na dissertação de mestrado do autor, é analisar como os alunos pensam sobre a política partidária e seus reflexos no ensino de Ciência Política para formar cidadãos capazes de refletir de forma eficiente.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **A Ciência Política**

A ciência política é a disciplina que estuda fenômenos políticos. É o resultado da institucionalização progressiva de um conjunto de campos do conhecimento (direito, economia, história, sociologia) quando eles se interessam mais especificamente pelo estudo do poder, para que possamos falar por um longo tempo sobre ciência política no plural. É, portanto, uma disciplina situada na encruzilhada de várias outras e cujos métodos analíticos são os mesmos que os utilizados pelas ciências sociais.

Política é propriamente a arte de governar um estado. A ciência política pode, portanto, ser definida como a ciência do governo do estado ou o estudo dos princípios que constituem os governos e deve direcioná-los em suas relações com os cidadãos e com outros estados. As pessoas gostam de chamar a ciência política de maneira mais apropriada do estudo de fenômenos políticos, com o objetivo de pesquisar as leis que os governam; arte política, seu estudo com o objetivo de pesquisar e descobrir os meios de modificá-los e acomodá-los da melhor maneira possível, no interesse dos cidadãos ou do Estado. Essa distinção é praticamente desnecessária. A ciência política, menos do que qualquer outra, é pura metafísica. Todos os cientistas políticos eram ao mesmo tempo artistas, que estudaram governo e estado fingindo tirar conclusões práticas de seus estudos ou sugerindo quando não os formularam. Além disso, foi negado que haja qualquer ciência política. Seria inútil discutir aqui a definição da palavra ciência. É certo que, na vida social, existem fenômenos políticos que apresentam uma certa sequência e podem fornecer material para estudo. Sem afirmar que a ciência política é tão

---

avançada ou precisa quanto a matemática, podemos designar por esse nome o estudo de fenômenos políticos. Todas as sociedades, qualquer que seja seu grau de complexidade, qualquer que seja sua forma, têm isso em comum: existe um governo e é governado. A ciência política estuda os princípios de suas relações (BOBBIO, 2010).

A ciência política está, portanto, relacionada a várias outras ciências com as quais, às vezes, é confundida há muito tempo, apenas para emergir lentamente. Faz parte das ciências sociais, moralidade e filosofia. A economia política emergiu dela para formar uma ciência separada; ciências financeiras, direito público, direito privado, etc., estão intimamente ligadas a ele.

Todas as teorias professadas nesse assunto se movem entre dois extremos. Alguns exaltam a ideia de Estado ao limite, conferem-lhe todos os direitos, constituem uma personalidade independente do ser humano e chegam ao ponto de negar o indivíduo. Os demais, pelo contrário, consideram apenas a pessoa humana, aspiram apenas ao seu desenvolvimento integral, reduzem ao mínimo o papel do Estado, às vezes chegam a aboli-lo. A tendência para a primeira dessas teorias é designada pelo nome do socialismo; o individualismo designando o segundo. No entanto, observemos que essas palavras são frequentemente usadas em outro significado e que é impossível para muitos filósofos atribuir a eles um significado muito preciso: pois, de certa maneira, pode-se dizer que o socialismo é o auge do individualismo, uma vez que a própria base de sua doutrina é garantir a existência e o desenvolvimento suficientes de cada indivíduo; o individualismo, por outro lado, é o auge do socialismo, pois parte da igualdade dos direitos de todos e reivindica com razão de alcançá-lo (BONAVIDES, 2015).

### **Educação cívica**

A educação cívica, as experiências de cidadania estabelecidas dentro da instituição escolar ou o conhecimento social transmitido pela experiência escolar são todas as áreas que tornam a escola um grande exemplo de socialização política. Vasconcelos (2016) explica como esses diferentes campos permitem familiarizar os alunos com as normas sociais dominantes, especificando de que maneira a escola nem sempre consegue obter apoio para as mensagens políticas que transmite. Ao ensinar os alunos a se situarem diante das representações e expectativas da escola, essa familiarização prefigura e condiciona a relação que eles terão, como cidadãos, com o Estado.

---

A escola é de fato considerada o principal fórum através do qual o Estado pode influenciar a socialização política dos cidadãos. Mas até que ponto a escola realmente consegue influenciar os estudantes politicamente? Esta seção examina as diferentes áreas pelas quais a escola pode desempenhar um papel político e sugere que sua influência nem sempre corresponde às suas ambições. Apesar de tudo, a escola é um grande exemplo de socialização política, porque familiariza os alunos com as normas sociais vigentes (XIMENES, 2016).

O primeiro meio de que a escola dispõe para atuar na socialização política dos estudantes reside no conteúdo das aulas, em especial através de cursos de educação cívica. Este assunto nasceu de acordo com as leis de Ferry de 1881 a 1882, que tornaram a escola gratuita, obrigatória e secular. No contexto do estabelecimento República, a escola recebeu a missão de consolidar o espírito republicano na população. Os cursos de instrução moral e religiosa são então substituídos por instrução moral e cívica: o ensino do catecismo segue, muito simbolicamente, o papel do cidadão. É em torno desse ensino que começa o início da “briga escolar” que se opõe de maneira regular e, durante mais de um século, os republicanos à instituição católica e aos círculos conservadores. A educação cívica é, portanto, um assunto que sempre foi objeto de debate, porque incorpora as ambições do Estado em relação à formação política dos cidadãos. Também foi objeto de numerosas reformas, como indicado por suas sucessivas mudanças de nome (instrução moral e cívica no início; iniciação na vida política e na vida econômica da época; então instrução cívica; educação cívica, legal e social e educação moral e cívica) Apesar da intensidade da ação política e dos debates da mídia sobre esse assunto, os métodos de sua implementação concreta nas escolas convidam a colocar em perspectiva sua capacidade de influenciar os alunos. A educação cívica realmente tem um status separado: esse assunto não tem um professor designado, mas geralmente está ligado à história e à geografia. Como resultado, os programas de educação cívica raramente são totalmente cobertos pelos professores, inclusive no ensino fundamental, onde esse assunto luta para aparecer como uma prioridade. Os próprios alunos tendem a ser bastante céticos em relação à educação cívica, cujos objetivos eles lutam para entender (MARTINS, 2020).

E o seu impacto concreto na socialização política? A pesquisa realizada por Silva (2018) dá algumas indicações sobre esse assunto: em primeiro lugar, parece que a escola consegue convencer os filhos da legitimidade do sistema representativo. Se os estudantes podem adotar discursos críticos em relação ao pessoal político, existe um consenso geral sobre as instituições. Note-se que esse trabalho de condenação não deve ser atribuído apenas à educação cívica, mas

---

também a lições de história. Como resultado, a partir da escola primária, as crianças aprendem a ser particularmente críticas ao modelo político, que descrevem como arcaico e autoritário. Além disso, a escola transmite muito conhecimento político aos alunos, mas apenas sobre instituições e história política, e não sobre figuras políticas atuais, divisões ou mesmo notícias políticas. De fato, os professores relutam em apresentar notícias políticas, principalmente por medo de violar seu dever de neutralidade. A política, portanto, tem uma dimensão tabu na escola, que é considerada um "santuário" no qual a política e suas lutas internas não têm lugar.

### **Importância de estudar política**

Aristóteles considera a ciência política como uma ciência dominante que estuda o bem maior; felicidade, que é o objetivo da vida de todos. Aristóteles vê a política como uma ciência dominante porque orienta as autoridades a legislar o que é certo a ser seguido e o que é errado que pode ser evitado. Aristóteles tem uma visão de mundo teleológica para que ele explique todas as ações incluindo ações políticas como sendo direcionadas para um fim, que é o maior e mais completa bem, felicidade. O conhecimento do bem maior é importante, pois orienta a conduta de pessoas na sociedade. Ao determinar o que é certo e o que é errado, a política influencia a escolha de ação. Consequentemente, através do conhecimento político, um será capaz de escolher racionalmente uma ação que seja mais desejável para o bem-estar da sociedade.

Para Baquero (2017), política é a ciência ou arte de governar os negócios da sociedade com referência aos interesses percebidos dos cidadãos. Dessa forma, a política é concebida como um sistema para tomar decisões. Por exemplo, a autoridade para tomar decisões pela nação é concedida ao governo por seus cidadãos. O governo, que aqui é entendido como o mesmo que estado, tem legitimidade para tomar e aplicar decisões usando suas várias armas: legislativo, executivo e judiciário. Espera-se que as decisões tomadas pelo governo sejam obedecidas por todos os cidadãos; e a eficiência de tais decisões depende de quão amplamente essas decisões são aceitas pelo público em geral. É através da educação política que os alunos podem se familiarizar com o processo legislativo e suas obrigações políticas.

A política influencia o modo de vida das pessoas: como elas vivem, por que vivem dessa maneira e onde eles vivem. Por exemplo, define questões como as relativas à cidadania; é assim que alguém se qualifica para se tornar cidadão de um país em particular. Isso pode ser por nascimento (nascer em um país), por naturalização (envolvendo contrato social), por registro

---

ou por decisão. Devido ao seu grande impacto na vida das pessoas, a política deve ser tomada como uma matéria acadêmica em instituições de ensino.

Os estudos políticos permitirão que os alunos se beneficiem de várias oportunidades de participação e ajudar a construir uma atitude positiva em relação à política. Particularmente, estudantes que destacam-se como importantes nessa área, como resultado, poderão participar ativamente da administração do estado, por exemplo, assumindo cargos como membros do parlamento, conselheiros ou administradores. Outras áreas de participação política podem incluir debates políticos, demonstrações políticas, participação em organizações políticas e sindicatos, além de participar do processo de eleição através da votação e presidindo o processo de votação. Além disso, o conhecimento de várias experiências políticas é necessário para que os alunos avaliem criticamente as políticas, instituições e atividades (XIMENES, 2016).

O estudo da política aumentará a compreensão dos alunos sobre vários conceitos políticos, como soberania, estado, obrigação política e o relacionamento entre o indivíduo e o sistema político. O conhecimento de assuntos políticos ajudará os alunos a objetivamente e criticamente examinar líderes e estruturas políticas. Portanto, os alunos estarão em melhor posição para identificar tipos de sistemas políticos que seriam orientados para a promoção do bem-estar da população. Esse conhecimento ajudará os alunos a remediar e criticar as falhas da atividade política como fraudar um processo eleitoral e, como resultado, garantir bons desempenhos de políticas.

Para Bobbio (2010), os estudos políticos têm o potencial de provocar transformação social. Isso é possível porque uma boa compreensão da política entre os estudantes os capacitará, aprimorando sua consciência e participação política. Eles podem, portanto, participar com responsabilidade nos assuntos públicos, defendendo apenas políticas socioeconômicas. Ao trazer uma distribuição justa de recursos e maior emprego, eles podem se tornar agentes de mudança de estruturas redundantes existentes, que são opressivas. Isso pode levar à melhoria do padrão de vida entre os indivíduos e toda a sociedade.

O estudo da política envolve o estudo de um sistema que está interconectado com o social, estruturas econômicas e culturais. Essas estruturas são inseparáveis das relações humanas e bem-estar. O estudo da política permitirá que os alunos percebam as relações entre políticas, fenômenos econômicos, culturais e sociais. Isso aumentará a compreensão dos alunos sobre a dinâmica da mudança e, portanto, extrai generalizações sobre o processo político.

Bonavides (2015) salienta que o estudo da política ajudará os alunos a entender melhor as estruturas políticas e como essas estruturas funcionam de modo a contribuir para melhorar um sistema político. O estudo aprimora uma consciência dos valores na política, comunicando aos estudantes ideologias de vários sistemas como sistemas democráticos e ditatoriais. As informações obtidas serão úteis em fazer julgamentos de valor sobre um sistema político específico para aceitá-lo ou rejeitá-lo. Assim, os estudos políticos permitem que os alunos compreendam várias formas de governo e, portanto, faça escolhas informadas com conhecimento do propósito e funcionamento de cada um.

Um bom entendimento político pode aumentar a veracidade e a fidelidade nas promessas de alguém, enfatizando a importância da moralidade na política. Isso pode ajudar a conter a corrupção, que tem um crescimento “cancerígeno” em muitos países, especialmente na área política, e assim, trazer sanidade às atividades políticas. Também pode ajudar a moldar o caráter das pessoas, inculcar neles uma cultura de diplomacia e democracia. As pessoas podem, assim, abster-se de atos de violência na tentativa de abordar algumas questões políticas, como reformas constitucionais e crises eleitorais.

## **METODOLOGIA**

Tratou-se de uma pesquisa de campo, no entanto, recorreu-se inicialmente à pesquisa bibliográfica, onde buscou-se subsídio em livros, artigos, teses e dissertações material que pudesse enriquecer a temática que atualmente é tão difundida em debates educacionais. Recorreu-se a uma pesquisa documental, fontes primárias, com dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente, complementando a pesquisa bibliográfica.

De acordo com os objetivos foi empregado o enfoque qualitativo e quantitativo, cuja coleta de dados deu-se junto aos alunos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos de escolas da região urbana do município de Manacapuru no estado do Amazonas, Brasil.

A população estabeleceu-se com estudantes do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos de escolas da região urbana do município de Manacapuru no estado do Amazonas, Brasil. A amostra do estudo foram 10 estudantes para cada modalidade de ensino (ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado final, procurou-se propiciar uma discussão ampla a respeito da importância do ensino de Ciência Política na Educação Básica com vistas a estimular um aluno crítico e reflexivo acerca da temática. A pesquisa mostra, primeiramente, o perfil dos entrevistados e, posteriormente, adentrou-se em questões específicas relativas à temática proposta.

Verificou-se que há uma predominância de alunos do sexo feminino, perfazendo um total de 53% dos entrevistados; 47% são do sexo masculino; 38% dos entrevistados estão acima dos 18 anos de idade; 35% entre 16 e 17 anos e 27% entre 14 e 15 anos. De acordo com os dados obtidos na pesquisa, 35% dos entrevistados estão no ensino fundamental II; 34% no EJA e 31% no Ensino Médio.

Foi questionado aos alunos o que eles entendiam por Ciência Política. As respostas foram as mais diversificadas possíveis e as mais explicitadas estão expostas no quadro 1:

**Quadro 01:** Entendimento dos alunos acerca da Ciência Política.

| Aluno                      | Resposta  |
|----------------------------|---|
| A1 – Ensino Fundamental II | É a ciência que estuda as diversas formas de política nos países.   |
| A2 – Ensino Fundamental II | São as constituições de partidos e como eles agem no país.  |
| A3 – Ensino Médio          | É a análise dos sistemas políticos e de suas organizações.  |
| A4 – Ensino Médio          | É a ciência que estuda a relação do Estado, Governo e organização política.   |
| A5- Ensino Médio           | É a disciplina que se dedica em estudar os sistemas, instituições, processos e fenômenos políticos em um determinado governo ou Estado. |
| A6 - EJA                   | Apresenta os meios de atuação do Estado nas diversas esferas do poder.  |
| A7 - EJA                   | É uma ciência social dedicada aos estudos dos Estados e dos Governos.   |

Fonte: Própria (2023).

Verifica-se, conforme o quadro 1, que há um entendimento diversos acerca do conceito de Ciência Política, no entanto, eles se complementam.

A política está ao nosso redor. Aristóteles a chamou de “ciência mestra” porque influencia todos os aspectos da vida humana: o que podemos fazer, o que podemos dizer, onde podemos viver, até o que podemos comer. Não há como escapar da política, mas podemos descobrir maneiras mais eficazes de usá-la estudando Ciência Política.



Ximenes (2016) aponta que a Ciência Política é uma disciplina ampla que abrange política, política comparada, relações internacionais, filosofia política e direito. Ela explora como os indivíduos exercem o poder em ambientes de grupo e as instituições, regras e processos que são colocados em prática para promover a cooperação. Devido ao seu caráter amplo, a Ciência Política se sobrepõe a outras disciplinas, incluindo economia, sociologia, psicologia, antropologia, comunicações e justiça criminal. Um estudante de Ciência Política aprenderá sobre democracia e outras formas de governo, estilos de liderança, as ideias de Platão, Maquiavel, Hobbes e Locke, a influência de organizações não governamentais na política mundial, a formação da opinião pública, o papel de novas mídias sociais na política e direito constitucional.

Questionou-se aos alunos se eles acham que a política é importante e por quê. As principais respostas estão elencadas no quadro 2.

**Quadro 02:** Importância da Política na visão dos alunos.

| Aluno                      | Resposta   |
|----------------------------|--|
| A1 – Ensino Fundamental II | É a arte de governar um Estado e expor a democracia.   |
| A2 – Ensino Médio          | É o equilíbrio de tensões para a formação de consensos visando um maior estado de bem estar social.          |
| A3- EJA                    | É a ciência da governança de um Estado ou nação, e também uma arte de negociação para reconciliar interesses |

**Fonte:** Própria (2023).

As sociedades há muito se interessam pelas formas como seus jovens são preparados para a cidadania e como aprendem a participar da vida cívica. Hoje, esse interesse pode ser melhor descrito como uma preocupação - na verdade, como uma preocupação crescente, particularmente em sociedades democráticas. Há evidências abundantes de que nenhum país, incluindo o Brasil, atingiu o nível de compreensão e aceitação dos direitos e responsabilidades entre a totalidade de seus cidadãos que é necessário para a manutenção e melhoria de qualquer democracia constitucional.

A educação política, portanto, é - ou deveria ser - uma preocupação primordial. Não há tarefa mais importante do que o desenvolvimento de uma cidadania informada, eficaz e responsável. As democracias são sustentadas por cidadãos que possuem os conhecimentos, habilidades e disposições necessárias. Sem um compromisso fundamentado por parte dos cidadãos com os valores e princípios fundamentais da democracia, uma sociedade livre e aberta

não terá sucesso. É imperativo, portanto, que educadores, legisladores e membros da sociedade civil defendam o caso e peçam o apoio da educação política de todos os segmentos da sociedade e da mais ampla gama de instituições e governos.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa, 19% deram a nota 7 para a importância da Ciência Política na Escola; 16% nota 5 e 14% nota 8. A reflexão sobre política é um fenômeno difícil de descrever. Talvez, o exposto se deva à ambiguidade de um mesmo objeto de estudo ou ao caráter multívoco, polissêmico e variável de um conceito que vem sendo tratado desde diferentes disciplinas e desde antes de se falar em ciência política. A ciência da política compartilhou seu objeto de estudo com a filosofia, a história das ideias, a sociologia ou o direito. Assim, política, como objeto de reflexão, apresenta-se como um termo polêmico, apesar de sua familiaridade e uso cotidiano, o que não implica que quem a usa a compreenda da mesma forma. Política, então, resulta em um termo multivocalizado, dotado de significados diversos dependendo do campo e do momento em que é utilizado, o que implica mais de uma questão: o que se entende por política? Quando falamos de política, do que falamos?

Apesar da existência de definições clássicas que respondem à questão aparentemente simples colocada, é pelo menos necessário respondê-la a partir da diferenciação entre o que é política e o que se pensa sobre política, que em termos de Silva (2018) seria a existência ou não de consciência política. A distinção proposta é pertinente se considerarmos, em primeiro lugar, que a política é um fenômeno universal em que a pessoa humana desenvolve atividades e estabelece relações que fazem da política um termo familiar, que responde a diferentes sentidos e campos de aplicação; e, então, que a política está ligada à própria condição humana e, portanto, pode ser considerada como uma construção mental.

## **CONCLUSÕES**

Os entrevistados compreendem a importância da política partidária e da construção de uma consciência crítica para construção do ensino aprendizagem do indivíduo, no entanto, há que se ressaltar que nem sempre fazem o uso correto de tal conhecimento, uma vez que ainda pautam-se por discussões partidárias, especialmente as oriundas das redes sociais.

Para ser breve, e depois deste percurso, pode-se apontar que mesmo, apesar dos desenvolvimentos, avanços, autonomia e reconhecimento conquistados pela ciência política como disciplina acadêmica e profissional, ela deve enfrentar dois desafios cruciais: a questão epistemológica e globalização. Quando não superar, da mesma forma, o dogmatismo excessivo

---

e a intromissão que impera em face da disciplina. A superação desses desafios não contribuirá apenas para a consolidação de um conhecimento que permeou mais de 2.000 anos de história.

A cultura democrática é a concepção de ser humano que se opõe à mais sólida resistência a qualquer tentativa de poder absoluto - mesmo validada por uma eleição - e desperta ao mesmo tempo a vontade de criar e preservar as condições institucionais de liberdade pessoal”.

Esperançosamente, a educação política não acaba sendo uma iniciativa que nasce boicotada por aqueles que se beneficiam de sua ausência. Negar a necessidade de educação política constitui uma atitude irresponsável e enganosa. Enganaremos as gerações futuras se permitirmos que a nação faça uma farsa de democracia!

## REFERÊNCIAS

BAQUERO, M. (org.). **Democracia, juventude e capital social no Brasil**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2014.

BAQUERO, M. O papel dos adolescentes no processo de construção democrática no Brasil: um estudo preliminar de socialização política. *Cadernos de Ciência Política*, Porto Alegre, IFCH/PPGCP, v. 1, n. 8, 2017.

BOBBIO, N. **Ensaio sobre a ciência política na Itália**. Trad. Maria Celeste F.Faria Marcondes. Brasília: UNB, 2010.

BONAVIDES, P. **Ciência Política**. 19. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2015.

MARTINS, M. **O professor enquanto agente político**. São Paulo: Ed.Loyola, 2020.

SILVA, L. Socialização política e acessibilidade digital: a experiência de estudantes brasileiros do ensino médio. 96 f. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia). Universidade de Lisboa, 2018.

VASCONCELOS, J. **A escola, o autoritarismo e a emancipação**. In: A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

XIMENES, S. **O que o direito à educação tem a dizer sobre o Escola sem Partido**. In: A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

---

**PROGRAMA DE RECUPERAÇÃO ESCOLAR “APRENDER MAIS”: UMA  
POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO ÀS DEFASAGENS DE APRENDIZAGEM NO  
MUNICÍPIO DE BERNARDINO BATISTA/PB**

Karla Samara Andrade de Sousa<sup>1</sup>  
Gerlândio Geraldo Teodoso<sup>2</sup>  
Ana Izabelly Abrantes Martins<sup>3</sup>  
Kágila Batista Alves Amorim<sup>4</sup>

**RESUMO**

O presente estudo é fruto de discussões acerca do enfrentamento das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Bernardino Batista/PB, especialmente no atual período pós-pandemia. Este artigo busca socializar estratégias pedagógicas no âmbito do Programa de Recuperação da Aprendizagem “Aprender Mais”, uma das Políticas Públicas municipais de enfrentamento às defasagens de aprendizagem e que, pioneiramente, vem sendo implementada pela Secretaria de Educação desde o ano de 2021. O percurso metodológico da pesquisa ancora-se na descrição analítica do texto Programa “Aprender Mais”, fundamentada por uma pesquisa bibliográfica que serviu de base para a construção escrita do artigo. O aporte teórico parte de autores como Silva (2021), Morin (2000), Minas (2020), Gatti (2020), entre outros. Nas discussões, apresenta-se a importância de refletir e implementar Políticas Educacionais que visem a mitigação das dificuldades e déficits de aprendizagem dos educandos, favorecendo a construção de um processo educativo significativo e verdadeiramente efetivo, diante das dificuldades apresentadas.

Palavras-chave: Programa de Recuperação Escolar. Políticas Educacionais. Defasagens de Aprendizagem.

**ABSTRACT**

The present study is the result of discussions about facing the learning difficulties presented by students from the Municipal Education Network of Bernardino Batista/PB, especially in the current post-pandemic period. This article seeks to socialize pedagogical strategies in the context of the Learning Recovery Program "Aprender Mais", one of the municipal public policies to address learning disabilities and that, pioneered by the Secretariat of Education, has been implemented since 2021. The methodological path of the research is anchored in the analytical description of a case study, based on a bibliographical research that served as a basis

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino de Bernardino Batista. E-mail: karlasamarasousa@gmail.com

<sup>2</sup> Coordenador Pedagógico das escolas do campo (Anos Iniciais) da Rede de Ensino de Bernardino Batista. E-mail: gerlandioteo368@gmail.com

<sup>3</sup> Coordenadora Pedagógica das escolas do campo (Educação Infantil) da Rede de Ensino de Bernardino Batista. E-mail: anaizabellymartins123@gmail.com

<sup>4</sup> Secretária de Educação da Rede Municipal de Ensino de Bernardino Batista/PB. E-mail: kgilab59@gmail.com

for the written construction of the article. The theoretical contribution comes from authors such as Silva (2021), Morin (2000), Minas (2020), Gatti (2020), among others. In the discussions, the importance of reflecting on and implementing Educational Policies that aim to mitigate the difficulties and learning deficits of students is presented, favoring the construction of a meaningful and truly effective educational process, given the difficulties presented.

Keywords: Scientific Article. Preparation of the summary. Guidance for writing the abstract.

## **INTRODUÇÃO**

Diante dos grandes problemas enfrentados pela educação pública brasileira nos últimos anos, e mais precisamente levando em consideração os indicadores de aprendizagem e qualidade do ensino nas escolas da rede municipal de ensino de Bernardino Batista, sobretudo mediante as consequências da pandemia da covid-19 de 2020, a Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo políticas de enfrentamento as dificuldades de aprendizagem, a exemplo do Programa de Recuperação Escolar “Aprender Mais”.

Com a pandemia da Covid-19 em 2020, as redes de ensino precisaram redirecionar as atividades pedagógicas em função da suspensão das atividades presenciais. Essa suspensão comprometeu drasticamente o alcance das habilidades e competências essenciais ao currículo e aprendizagem dos estudantes, uma vez que a transição do ensino presencial para o sistema remoto, em pleno ano letivo, expôs mais ainda as fragilidades da educação pública do país. Silva destaca que com a chegada dos vírus da covid-19, para parte dos estudantes brasileiros, “dependendo da região do país, do local de moradia, e da classe social, a chance de continuidade dos estudos ou da manutenção do vínculo com as atividades escolares foi comprometida.” (SILVA, 2021, p.23).

A Secretaria Municipal de Educação de Bernardino Batista vem procurando enfrentar essa questão. Em conjunto com o CME (Conselho Municipal de Educação), gestores, coordenadores, supervisores e docentes da rede, implementaram algumas ações nessa perspectiva ainda em 2021, todavia, essas ações precisaram ser ampliadas. Nesse rol, destacamos no âmbito pedagógico a realização de avaliações diagnósticas para mapeamento das principais dificuldades de aprendizagem apresentada pelos estudantes, oferta de aulas no contraturno nas áreas de letramento matemático, leitura e escrita, agrupamento das turmas por níveis de desenvolvimento e consolidação das habilidades básicas, dentre outras ações.

No âmbito administrativo, houve a contratação de mais profissionais especializados,

---

assistentes de sala para turmas do ciclo de alfabetização, mais investimentos na oferta da merenda e transporte escolar, melhoria na infraestrutura de algumas escolas da rede. Em suma, todos são cientes que as dificuldades da aprendizagem já existiam antes da pandemia e, certamente continuarão existindo, pois, essas dificuldades que comprometem a qualidade da educação estão atreladas a fatores internos e externos da vida escolar, independentemente deste período atípico. Daí a necessidade de reflexão das práticas pedagógicas que atendam as demandas educacionais da contemporaneidade (MORIN, 2000).

Seguindo essa ótica, na maior parte das vezes, os fatores que geram as dificuldades de aprendizagem envolvem dimensões extra e intraescolares. No âmbito intraescolar pauta-se a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem e expectativas de aprendizagem que não foram exitosos. No âmbito extraescolar destacam-se os fatores culturais, psicossociais e socioeconômicos que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (SISTO, 2007).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Com o surgimento da Pandemia de Covid-19 ocasionada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), o mundo inteiro vem passando por transformações sociais que tem impactado os diferentes setores da sociedade. No contexto social brasileiro, estes impactos ampliaram as desigualdades existentes, pois essa "situação atípica jogou os holofotes, mostrando de modo muito claro, e transparente, a enorme diferença entre as camadas mais abastadas da sociedade e aquela imensa maioria, menos favorecida" (MINAS, 2021, p. 99).

No que se refere ao processo de ensino aprendizagem, os impactos negativos foram e estão sendo preocupantes, pois com o fechamento das instituições de ensino em detrimento do isolamento social, novos paradigmas surgiram e antigos dilemas presentes no sistema educacional brasileiro foram ampliados, pois “a escola física foi fechada, e, por conta das necessidades sanitárias, foi transferida para o plano virtual, deixando milhões de alunos excluídos da possibilidade de dar sequência a seu aprendizado” (MINAS, 2021, p. 100).

Segundo Gatti (2020), com a retomada das atividades presenciais, os sistemas de ensino tiveram de encarar complexos desafios. Atualmente, os educadores refletem acerca dos reflexos da pandemia sobre o processo de ensino-aprendizagem e quais medidas são necessárias para reduzir o seu impacto no cenário educacional. Por outro lado, considerando-se que muitos desses problemas se intensificaram neste período atípico, especificamente os que concernem às

---

dificuldades de aprendizagem dos estudantes, torna-se fundamental que esses sistemas repensem suas práticas pedagógicas e desenvolvam estratégias que atenuem esse quadro (BARBOSA, ANJOS e AZONI, 2022).

Dessa forma, os novos desafios impostos pela pandemia também trouxeram novos paradigmas, modificando conceitos, práticas e o modo de fazer Educação, trazendo aos sistemas de ensino, implicações pertinentes a serem refletidas na busca por possíveis soluções.

O primeiro passo para enfrentar essas dificuldades que afetam os resultados educacionais da rede é compreender suas causas. As redes de ensino precisam inicialmente assumir uma postura investigadora acerca das aprendizagens não consolidadas pelos estudantes em cada ano escolar, afim de não permitir que déficits pontuais se ampliem e inviabilizem o acesso aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (GATTI,2020).

De modo estratégico e refletindo sobre a realidade educacional do município de Bernardino Batista-PB, lançou-se mão da criação de um programa de recuperação, como o objetivo primário e precípua desenvolver possibilidades de intervenção, evitando o uso de rótulos taxativos que remetam a uma ideia de incapacidade do estudante em aprender, ou com diagnósticos de transtornos ou deficiências feitos de forma inadequada. Para alguns estudiosos, muitos profissionais da educação e pais não sabem lidar com a questão das dificuldades de aprendizagem, boa parte delas são associadas a distúrbios/transtornos de aprendizagem, o que não é uma sentença (ERILDO, BERNARDA e ROMEIRO, 2009).

## **METODOLOGIA**

O presente artigo tem como objetivo apresentar o Programa de Recuperação Escolar “Aprender Mais” que vem sendo implementado no município de Bernardino Batista/PB, bem como as estratégias pedagógicas de enfrentamento às defasagens de aprendizagem propostas pelo programa.

O trabalho ancora-se sobre os pressupostos metodológicos da pesquisa bibliográfica descritiva cujo objetivo é esclarecer e aprofundar o conteúdo abordado. Assim,

A pesquisa bibliográfica é então feita com o intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado. A pesquisa bibliográfica visa então analisar as principais teorias de um tema, e pode ser realizada com diferentes finalidades (CHIARA, KAIMEN, et al., 2008).

A pesquisa bibliográfica é de grande relevância para um levantamento das principais teorias acerca de uma determinada temática, favorecendo uma maior compreensão do objeto em estudo.

A pesquisa foi realizada a partir de discussões sobre a necessidade de Políticas Públicas de enfrentamento aos déficits de aprendizagem deixados pela pandemia de Covid-19 e da responsabilidade que a Rede Municipal de Ensino de Bernardino Batista tem para com seus estudantes na garantia por uma educação com qualidade social. A temática foi discutida através de encontros formativos, reuniões entre a Secretaria de Educação e o Conselho Municipal de Educação, rodas de conversas com pais e familiares dos educandos e complementada por meio de pesquisas, abordando de maneira crítica e reflexiva as demandas educacionais no período de retorno às aulas presenciais no pós-pandemia.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O Programa de Recuperação da Aprendizagem “Aprender Mais” ancora-se no princípio de educação enquanto direito constitucional de todos, almejando oportunizar melhores condições de aprendizagem e êxito da vida escolar dos educandos que apresentam um déficit considerável, considerando todas as suas particularidades e tem como objetivo geral desenvolver ações de recuperação das aprendizagens na Rede Municipal de Ensino, com foco nos aspectos cognitivos e psicossociais dos estudantes e na mitigação das defasagens educacionais apresentadas a partir das avaliações diagnósticas internas e externas, e outros instrumentos pedagógicos de acompanhamento.

O Programa “Aprender Mais” está estruturado em quatro eixos que abordam as dimensões pedagógicas e psicossociais que permeiam o processo de ensino aprendizagem, e que serão apresentados e discutidos a seguir.

### **1) Estratégias didático-pedagógicas para superação dos déficits de aprendizagem dos estudantes do Ensino fundamental**

- **Sobre o mapeamento das dificuldades de aprendizagem e processo de nivelamento das turmas**

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura- Unesco (2022), para que o processo de ensino- aprendizagem se realize é de suma relevância que os estudantes consolidem as habilidades e competências propostos no currículo escolar. Havendo dificuldade nessa consolidação, faz-se necessário que as unidades de ensino recorram

---



às estratégias recuperação e recomposição das aprendizagens. O mapeamento das dificuldades de aprendizagem e processo de nivelamento das turmas são uma delas.

As escolas da rede municipal devem realizar o mapeamento dos estudantes que possuem menor rendimento escolar e suas principais dificuldades de aprendizagem, tendo em vista a superação dos déficits apresentados, bem como a consolidação do que foi possível consolidar em anos anteriores. O mapeamento qualitativo dos estudantes e suas principais dificuldades foi realizado, inicialmente, no final do ano letivo de 2022 através de um relatório diagnóstico.

Este centrou-se na sistematização e análise dos indicativos das principais dificuldades de aprendizagem dos estudantes nas áreas de leitura, escrita, matemática e apreensão de conteúdos trabalhados.

No decurso do ano letivo de 2023, o mapeamento pedagógico deve ser realizado de forma contínua pelos professores, com apoio da gestão escolar, através de instrumentos de acompanhamento e monitoramento das aprendizagens, atentando-se aos avanços dos estudantes na aquisição das habilidades propostas dentro do período analisado.

- **Sobre a avaliação diagnóstica em rede e seu respectivo monitoramento**

Uma outra estratégia importante deste programa de recuperação é a criação de um sistema municipal de avaliações diagnósticas periódicas com o objetivo de avaliar a equidade e a eficiência da educação do município. Além disso, salienta-se que, como as demais avaliações oficiais instituídas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Regime de Colaboração Integra- PB, as avaliações diagnósticas propostas pelo Sistema Municipal de Avaliação/BB serão em larga escala e em rede. Ficará a cargo do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação, a organização, aplicação e monitoramento dos resultados dessas avaliações.

O SMA/BB gerará dados e indicadores que subsidiarão a elaboração e acompanhamento das políticas educacionais municipais, visando estabelecer metas para melhoria da qualidade do ensino. As avaliações devem ocorrer nos seguintes períodos e serão assim denominadas:

**Figura 01:** Cronograma de avaliações diagnósticas em Rede.

| <b>SISTEMA MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO</b>        |                     |
|--|---------------------|
| <b>Período de Realização das Avaliações</b>  | <b>Público/Alvo</b> |
| Março – Avaliação Diagnóstica Inicial        | Ensino Fundamental  |
| Agosto – Avaliação Diagnóstica Intermediária |                     |
| Dezembro – Avaliação Diagnóstica Final       |                     |

**Fonte:** Própria (2022).

Segundo Luckesi (2002), entende-se a avaliação diagnóstica como uma ferramenta que traz informações sobre o quanto os estudantes dominam determinados conhecimentos, habilidades e competências.

## **2) Intervenções psicossociais que potencializam o processo de ensino aprendizagem**

Segundo Bortolli e Volsi (2016), no contexto educacional atual, especialmente no período de retorno as aulas presenciais, a atuação de uma equipe multiprofissional no ambiente escolar é imprescindível para ao atendimento integral dos estudantes, tendo em vista, as demandas socioeducativas e socioemocionais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

No âmbito do programa de recuperação escolar, essa equipe multiprofissional é composta prioritariamente por um assistente social, um psicólogo e um psicopedagogo.

Em linhas gerais, entende-se que a qualidade da educação ao mesmo tempo em que envolve uma densa formação intelectual, com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos, também engloba a produção e disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçada no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos, fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos e ao processo de emancipação humana (VARANI; CAMPOS e ROSSIN, 2019).

Em consonância com os objetivos do programa de recuperação, a atuação da equipe multiprofissional junto as escolas da rede municipal de ensino, tem como propósito primordial

desenvolver estratégias de intervenção psicossociais que potencializem o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo visando a promoção da saúde e o bem estar dos atores escolares.

### **3) Oferta de oficinas que ampliem as oportunidades de aprendizagem**

Um dos eixos deste programa de recuperação é a oferta de oficinas temáticas, mediante a ampliação da jornada escolar. Propõe-se uma oficina na área de esportes, corporeidade e movimento para todas as turmas do Ensino Fundamental, e outra na área de informática e mídias digitais especificamente para as turmas de 8º e 9º Ano. Com essas oficinas, o programa objetiva promover a permanência do educando na escola por meio de espaços e oportunidades educativas mais significativas e prazerosas.

Essas atividades, juntamente com as atividades voltadas à leitura, escrita e matemática farão parte das Atividades Complementares (AC) da jornada escolar dessas unidades de ensino. Ressaltasse que nessa jornada é indispensável a frequência de todos os estudantes nas atividades referentes ao currículo básico, como nas complementares. A carga horária das oficinas será de no mínimo 4 horas semanais para cada turma do Ensino Fundamental Anos Iniciais e 2 horas semanais para cada turma do Ensino Fundamental Anos Finais.

As oficinas consistem em sequências de atividades dinâmicas, mediante planejamento e direcionamento específico.

**Figura 02:** Quadro demonstrativo de oficinas temáticas.

| <b>OFICINAS TEMÁTICAS</b>                        | <b>PÚBLICO-ALVO</b>                           |
|--|---|
| Oficina de Esporte, Corporeidade e Movimento     | Ensino Fund. Anos Iniciais e Finais           |
| Oficina de Informática e Uso das Mídias Digitais | Ensino Fund. Anos Finais – turmas 8º e 9º Ano |

**Fonte:** Própria (2022).

**4) Realização de encontros formativos para planejamento, avaliação e monitoramento dos resultados obtidos no programa.**

Considerando as estratégias pedagógicas para operacionalização das atividades a serem desenvolvidas no Programa de Recuperação Escolar, o planejamento das ações voltadas a avaliação e monitoramento dos resultados da aprendizagem configura-se como elemento estruturante e essencial do projeto.

Para Thomazi e Asinelli (2009), o planejamento volta-se para o (re)conhecimento das diversas realidades e necessidades inerentes aos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, fundamentando o estabelecimento de metas e objetivos que direcionem ações que contribuam com o desenvolvimento educacional dos estudantes.

O planejamento pedagógico será realizado mensalmente, seguindo calendário específico a ser conduzido pela Equipe Pedagógica e Gestora das unidades de ensino. Também é fundamental ressaltar que o acompanhamento e o monitoramento das ações desenvolvidas no âmbito do programa serão feitos através de instrumentos específicos que auxiliem no processo de reflexão e aprimoramento deste projeto.

Concomitante ao planejamento didático das atividades a serem desenvolvidas e levando-se em consideração a melhoria contínua do processo educativo, serão realizados momentos formativos contemplando a formação continuada dos profissionais docentes, da gestão e de apoio pedagógico da rede.

De acordo com Castro e Amorim (2015), a formação continuada deve considerar os aspectos biopsicossociais, emocionais e pedagógicos inerentes ao processo educativo. Nesta perspectiva, esses momentos serão propostos no formato de oficinas temáticas, trilhas formativas, além de videoconferências e encontros presenciais para acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas no âmbito do Programa de Recuperação da Aprendizagem.

**Figura 03:** Organização dos momentos de planejamento e formação continuada.

| <b>Estratégias</b>  | <b>Período</b>  |
|---|---|
| Planejamentos Pedagógicos e Momentos For-mativos  | Mensalmente   |
| Nos encontros, focar nos resultados (habilida- des consolidadas e não consolidadas) das Ava- liações Diagnósticas | Após divulgação dos resulta- dos<br>Conforme estabelecido no ca- lendário |

Acompanhamento dos Guias de Aprendizagem/Planos de Ensino e outros instrumentos de Monitoramento dos Resultados Educacionais apresentados no PAA

Mensalmente

Fonte: Própria (2022).

## CONCLUSÕES

Considerando a dinamicidade dos processos educacionais e suas implicações para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, manifesta-se a necessidade de um olhar reflexivo para tais transformações, bem como a criação de Políticas Públicas que fundamentem a construção de estratégias pedagógicas, sociais e culturais que atendam as demandas formativas dos estudantes.

Dessa forma, com a implementação deste programa, espera-se a melhoria dos indicadores educacionais do município, incluindo um planejamento mais efetivo e inclusivo sobre as necessidades reais dos estudantes, planejamento este no qual deve prevalecer o princípio da equidade, que salvaguarda não apenas a igualdade de direitos, mas também as particularidades que configuram a realidade de cada sala de aula e de cada educando, favorecendo a recuperação e a superação dos déficits de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BARTOLLI, Morgana Clara Rosa; VOLSI, Maria Eunice França. Equipe multiprofissional no ambiente escolar: perspectivas e contribuições para o desenvolvimento dos alunos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V.1. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_gestao\\_uem\\_morganaclararosabartolli.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_gestao_uem_morganaclararosabartolli.pdf). Acesso em: 22 mar. 2023.

BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; Azoni, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia da COVID-19. Barbosa et al. **CoDAS** 2022; vol. 34, nº (4):e20200373 DOI: 10.1590/2317-1782/20212020373. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212020373>. Acesso em: 22 mar. 2023.

---

BERNARDETE, A. Gatti. Possível recuperação dos modelos educacionais pós pandemia. **ESTUDOS AVANÇADOS**, vol.34, nº (100), p. 29-41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2023.

CHIARA, I. D. et al. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2008.

ERILDO, J; BERNARDA, P; ROMEIRO, P. Educação inclusiva no cotidiano escolar: dificuldades de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, 2009.

GLOBAL EDUCATION COALITION. #LearningNeverStoper. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em 29 mar. 2023.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAS, Egléia Adalgizo. A resignificação da prática docente em tempos de Covid-19 no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Caraguatatuba (CEEJA) – São Paulo/ Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, Criciúma, v. 6, n.11, p. 2675-3337, nov. 2020. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/215>. Acesso em: 7 set. 2021.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

SISTO, Fermino Fernandes (et. al. – org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, F. T.; SILVA, A. P. da. Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.16, n.3, p.1604-1628, 2021.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hf5wh9T3K7SGZNNRV4nwtLQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2023.

VARANI, Adriana; CAMPOS, Cristina Maria; ROSSIN, Elizabeth. A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer? **Cad.Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio-ago., 2019. Disponível em:



## **IV Simpósio de Educação**

*“Ressignificar o ensino para promover  
mudanças na aprendizagem”*

---

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jJDVLwBtf5NqgK3ghXM5cfF/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 mar. 2023.

## **RESSIGNIFICAR O ENSINO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR PROFESSORES DA GRANDE VITÓRIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Renan dos Santos Sperandio<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo enquadra-se numa pesquisa exploratória de carácter qualitativo utilizando o questionário para levantamento de dados buscou captar os principais desafios do trabalho docente durante a pandemia do coronavírus no ano de 2020 e primeiro semestre do ano de 2021 dos professores que atuavam nas Redes Municipais de Cariacica, Serra, Vitória e Vila Velha, e na Rede Estadual do Espírito Santo. A partir de uma leitura de Bauman (2001) e Brettas (2020) se problematiza a mercantilização da vida e as dificuldades de garantir o direito educacional sem pôr em risco a vida dos docentes e discentes, reforçando o papel da escola como espaço de conscientização e formação de cidadãos autônomos e críticos apesar dos inúmeros discursos anticientíficos que disputavam com os professores que com os poucos recursos disponíveis se empenhavam para propor estratégias de ensino remoto durante a pandemia.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Ensino Remoto. Pandemia.

### **ABSTRACT**

This article is part of an exploratory research of a qualitative nature using the questionnaire for data collection, seeking to capture the main challenges of teaching work during the coronavirus pandemic in 2020 and the first half of 2021 for teachers who work in Municipal Networks. Cariacica, Serra, Vitória and Vila Velha, and in the State Network of Espírito Santo. From a reading of Bauman (2001) and Brettas (2020), the commodification of life and the difficulties of guaranteeing the educational right without endangering the lives of teachers and students are problematized, reinforcing the role of the school as a space for awareness and formation of autonomous and critical citizens despite the numerous anti-scientific discourses that disputed with teachers who, with the few resources available, were committed to proposing remote teaching strategies during the pandemic.

Keywords: Teaching Work. Remote Learning. Pandemic.

### **INTRODUÇÃO**

No dia 11 de março de 2021 a COVID-19 passou a ser uma doença considerada pandêmica pela Organização Mundial da Saúde. Em 2023, segundo dados do ministério da Saúde, no dia 27 de fevereiro o número de casos de Covid-19 chegou a 13.813 (treze mil e

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, UFES, [renansperandio@hotmail.com](mailto:renansperandio@hotmail.com)



oitocentos e treze), enquanto o número total de óbitos oriundos da de Covid-19 chegava a casa dos 699.006 (seiscentos e noventa e nove mil e seis).

Apesar do número de pessoas totalmente vacinadas ter atingido 83,2% da população, o contexto escolar foi severamente afetado após as inúmeras experiências vivenciadas pelos docentes durante as medidas de contenção tomadas pelas autoridades para diminuir os impactos da pandemia.

A nível Estadual e municipal, os respectivos chefes do executivo começaram a construir instrumentos legais visando normatizar algumas ações que precisavam ser tomadas para resguardar a vida de seus cidadãos. A ausência de uma política nacional centralizada e coordenada impulsionou uma série de ações dos entes federados no intuito de diminuir os impactos da doença que ainda estava em fase de compreensão pela comunidade científica.

Conforme Silva (2020), o discurso do presidente da república no contexto da pandemia tinha como base a necropolítica, modelando sua intervenção no cenário de calamidade pública não para conter o caos, mas para perpetuá-lo, de modo a se utilizar das mortes e do clima de pânico para criminalizar determinados grupos e ampliar os seus próprios posicionamentos.

Os governantes que destoavam dessa estratégia patrocinada pelo governo federal, e que na prática, beira a insanidade e a incivilidade, optaram por gerir a crise de forma racional e propositiva, pautando ações na base de respaldos científicos, publicando leis e decretos que visavam normatizar o cenário atípico que o país e o mundo estavam vivendo.

Após um período de suspensão das aulas presenciais, surgem orientações quanto as estratégias de trabalho docente que iriam desde a criação de Atividades Pedagógicas Não-Presenciais, e posteriormente do retorno alternado de alunos e por fim, o retorno “normal” às aulas.

A utilização de atividades como estratégia pedagógica durante a pandemia assumiu uma forma quase que padrão em todos os municípios do Estado do Espírito Santo levando os professores a, de modo quase que repentino, se ambientar em programas de editoração de textos e diagramações de “apostilas”, além de ter de dar conta de postagem em ambientes virtuais que chegaram de forma atropelada e sem qualquer planejamento de longo prazo.

A pandemia mostrou que é preciso ressignificar o ensino, porém, sem ser de forma apressada, apresentando soluções imediatas que não levam em conta o diálogo com os pais, professores e alunos, que podem construir junto com a escola e com o poder público estratégias pedagógicas capazes de promover mudanças efetivas na aprendizagem

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pandemia do coronavírus levou as autoridades de inúmeros países a assumirem uma postura radical que visava combater a disseminação do vírus. A estratégia de isolar o maior número de pessoas e evitar uma acentuada propagação viral foi a medida que mais logrou êxito em todo o mundo, apesar das contestações anticientíficas e a contragosto do grande capital. Segundo Brettas (2020, p.11), a pandemia revelou que

[...] no modo de produção capitalista, a produção da riqueza gera incompatibilidade com a garantia da qualidade de vida da grande maioria da população.

É Brettas (idem) quem vai alertar a insanidade que fundamentou a necropolítica que se alastrou no Brasil e no mundo, trazendo relatos de jornalistas e comentaristas do mercado financeiro que apontavam que era melhor espalhar a doença pelo mundo para retomar a confiança dos investidores.

talvez fosse melhor simplesmente espalhar [a doença] para todo mundo, como forma de conter as incertezas do mercado e retomar a segurança dos investidores (Idem, ibidem).

Uma sociedade que coloca em xeque um direito balizar do homem que é o da vida, mostra a perspectiva hegemônica na qual a elite política e econômica da sociedade se apoia para lidar não só com uma situação de “emergência sanitária”, como também com a própria forma de conceber e pensar a existência humana. Essa negação da vida em prol do consumo é o que Bauman (2021) vai chamar de “drama da modernidade” que deriva da “tragédia da cultura”, em que o homem é objetivado por aquilo que produz.

Na sociedade do consumo o tempo de durabilidade das coisas são pré-determinados e as trocas de produtos são parte dessa engrenagem social em que a vida humana assume apenas o papel de uma mercadoria a mais. Justificada numa espécie de Darwinismo social que acredita numa visão já ultrapassada de que existem os mais saudáveis e preparados, seja pelo histórico de atleta ou por ter uma determinada idade, os defensores desta mercantilização da vida retomam ideias pseudocientíficas que além de desumanizantes são reacionárias, racistas e misóginas.

A banalização da vida ancora-se na banalização das mercadorias, pelo fato de esta ter se distanciado do próprio homem. A brevidade e as relações superficiais distanciaram os homens uns dos outros e de si próprios. Como diria Bauman (p. 116, 2001) “encontros breves substituem engajamentos duradouros”. A fluidez das relações alienou o homem de sua condição de sujeito “em si” para um controle fetichizante do mercado e da sua constante produção.

O cenário no qual se precisou “isolar” pessoas, num contexto em que a priori se tinham tantos recursos para os “conectarem” uns aos outros, mostrou que o sistema

econômico no qual balizamos nossas relações de troca não patrocina a preservação da vida a qualquer custo, principalmente se esse custo por em risco a própria lógica produtiva que norteia e fomenta as relações de consumo e troca.

Num contexto em que se evidenciava uma crise de preservação da vida por parte de setores do mercado apresentava-se um desafio para o profissional da educação que precisou redefinir e (re)projetar seu modo de mediatizar os processos de ensino aprendizagem nos limites de garantir um papel crítico-reflexivo oportunizado pelas instituições escolares, tendo de combater o anticientificismo e preservar o direito a educação e a vida.

## **METODOLOGIA**

No intuito de compreender quais os principais desafios do trabalho docente no período da pandemia do SARS-COV-2 no Espírito Santo, para a partir de tais dados, pensar de que modo o ensino durante o período pandêmico pode nos ajudar a ressignificar os processos de ensino-aprendizagem, foi elaborado um formulário elaborado pelo Google Forms (<https://forms.gle/nChAMZQniXaxKq6R9>) e enviado pelo WhatsApp nos grupos de professores que atuavam nas redes municipais de Cariacica e Serra, e na Rede Estadual do Estado do Espírito Santo no ano de 2020/2021. As pessoas que aceitavam participar dos questionários, assinavam virtualmente um termo livre esclarecido, em que concordavam em participar da pesquisa e continham informações sobre o que estava sendo pesquisado. Ao todo, foram 126 respondentes, sendo em sua grande maioria professoras, com idade entre 20 aos 60 anos, com uma parte sendo composta por profissionais efetivos com mais de 10 anos atuando na educação.

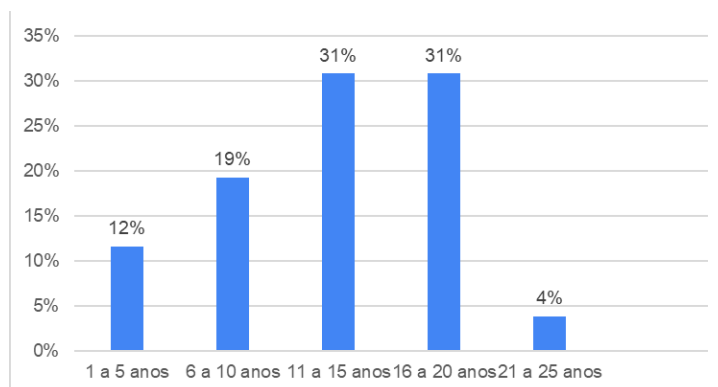
## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A análise dos dados da pesquisa ocorreu de acordo com a consolidação das respostas dos 126 professores que acessaram o questionário de forma voluntária por meio do link do *Google Forms*, enviado por grupos de professores do WhatsApp. Dos professores participantes, 110 foram do gênero feminino, enquanto 16 eram do gênero masculino. Treze pessoas tinham entre 20 a 29 anos, 37 tinham entre 30 a 39 anos, outros 39 respondentes tinham idade entre 40 a 49 anos, 18 pessoas tinham idade entre 50 a 59 anos, enquanto outras 19 tinham acima de 69 anos.

O vínculo empregatício dos respondentes foi 57% trabalhadores em regime estatutário, enquanto 43% eram trabalhadores em regime de Designação Temporária. Na Figura 01,

podemos observar o tempo de trabalho cada professor que participou da pesquisa em porcentagem:

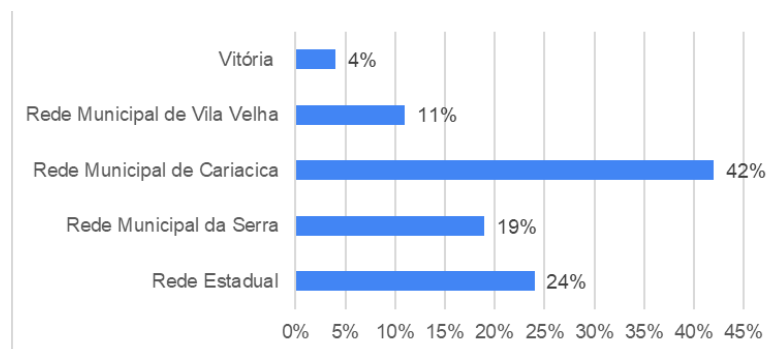
**Figura 1 - Tempo de trabalho na educação**



**Fonte:** Tabela elaborada pelo próprio autor a partir das respostas do formulário

A Figura 02, mostra a porcentagem de participantes por Rede de Ensino, sendo a maioria dos respondentes professores da Rede Municipal de Cariacica, correspondente a 42% dos entrevistados. Alguns professores também atuavam em mais de uma rede, podendo assinalar mais de uma opção.

**Figura 2 - Rede de Ensino na qual está vinculado**



**Fonte:** Gráfico elaborado pelo próprio autor a partir das respostas do formulário

A modalidade na qual os professores pesquisados trabalham revelam que 50% dos respondentes eram professores do Ensino Fundamental (séries iniciais), 35% da Educação infantil, 8% Ensino Fundamental, enquanto 7% eram do Ensino Médio. Dentre os resultados identificados alguns professores atuavam em mais de uma modalidade, inclusive alternando entre escolas de Redes diferentes, o que tornava ainda mais extenuante o desenvolvimento dos

trabalhos dos docentes que precisavam construir atividades que se adequassem as especificidades de cada Rede.

Perguntado sobre as condições de trabalhos dos professores, todos os professores pesquisados relataram ter acesso a internet nas suas casas. Destes, conforme evidenciado na Tabela 01, o tipo de conexão variava entre acesso via Wi-fi, Internet à cabo e pacote de dados (pré-pago e pós-pago).

**Tabela 1 - Tipo de conexão de internet**

| <b>Qual o tipo de conexão de sua internet</b> | <b>Porcentagem</b> |
|---|--------------------|
| Cabo  | 4%                 |
| Pacote de dados (pós-pago)                    | 3%                 |
| Pacote de dados (pré-pago)                    | 5%                 |
| Wifi  | 66%                |
| Wifi, Cabo                                    | 5%                 |
| Wifi, Cabo, Pacote de dados (pós-pago)        | 5%                 |
| Wifi, Cabo, Pacote de dados (pré-pago)        | 12%                |

**Fonte:** Tabela elaborado pelo próprio autor a partir das respostas do formulário

Quando perguntado sobre o aparelho utilizado para trabalho, a Tabela 02 indica que 19% afirmaram que utilizaram apenas o celular como ferramenta de trabalho, enquanto para 11% apenas o computador foi utilizado como facilitador para preparação das propostas pedagógicas durante o período do ensino remoto.

**Tabela 2 - Aparelhos utilizados para o trabalho remoto**

| <b>Aparelhos utilizados para o trabalho remoto</b> | <b>Porcentagem</b> |
|--|--------------------|
| Celular  | 19%                |
| Computador (Desktop ou Notebook)                   | 11%                |
| Computador e Celular                               | 58%                |
| Computador, Celular e Tablet                       | 12%                |

**Fonte:** Tabela elaborado pelo próprio autor a partir das respostas do formulário

Destaca-se também que a ampla maioria, 58% (cinquenta e oito) por cento, afirmaram que utilizaram o computador e celular para o trabalho remoto, e 12% (doze) por cento que incluíram o Tablet como opção de trabalho.

Perguntado sobre o desempenho em relação ao uso das tecnologias no início do ensino remoto, 63% (sessenta e três) por cento informaram ter um nível de habilidade bom no que tange a operacionalização dos recursos tecnológicos, enquanto 30% (trinta) por cento alegavam ter um nível regular, e apenas 7% um nível excelente.

Este dado mostra que apesar de o ensino remoto ter sido de forma repentina e sem uma estrutura adequada para seu bom funcionamento, a ampla maioria dos professores tinham um conhecimento considerado por eles como “bom” no que tange a determinadas ferramentas usadas para mediação pedagógica de forma remota. Aliás, muitos dos professores pesquisados haviam passado por algum processo formativo remoto, seja por uma graduação, pós-graduação ou curso de extensão universitária.

A Tabela 03 mostra que o recurso tecnológico mais utilizado pelos professores foi o WhatsApp, com 94% (noventa e quatro) por cento dos respondentes afirmando que usaram essa ferramenta, mesmo que fosse juntamente com outros recursos tecnológicos, sendo que 11% (onze) por cento afirmam ter usado apenas esse recurso tecnológico como mediação entre professor e aluno.

**Tabela 3** - Recurso tecnológico mais utilizado para realização do trabalho remoto

| <b>Recurso Utilizado</b>   | <b>Porcentagem</b> |
|--|--------------------|
| WhatsApp   | 11%                |
| Google Sala de Aula  | 3%                 |
| Aplicativo de Vídeo Chamadas   | 3%                 |
| WhatsApp, Google Sala de Aula e Aplicativo de videochamadas  | 65%                |
| WhatsApp, Google Sala de Aula e Aplicativo de videochamadas, Redes Sociais (Facebook, Instagram)           | 8%                 |
| WhatsApp, Google Sala de Aula e Aplicativo de videochamadas, Redes Sociais (Facebook, Instagram) e Youtube | 10%                |

**Fonte:** Tabela elaborado pelo próprio autor a partir das respostas do formulário

Vale destacar a quantidade de ferramentas e recursos digitais utilizados pelos professores durante o período do ensino remoto, além daqueles que auxiliavam na própria produção das atividades. Isso porque para a confecção de uma apostila que era enviada também de forma impressa fazia-se necessário o uso de programas que exigiam um certo domínio de diagramação e editoração dos conteúdos.

Portanto, os professores passaram a assumir funções pelas quais não tinham formação específica para tal, operando programas e confeccionando materiais cuja remuneração, se levado em consideração tais procedimentos executados por profissionais próprios do ramo, exigiriam uma remuneração e uma equipe de formatação que superaria em muito as disponíveis pelos professores.

Não por acaso, que na **Figura 03**, ao perguntar sobre como era avaliado o tempo necessário para cumprimento do trabalho remoto em relação ao tempo de trabalho na modalidade presencial, 80% dos entrevistados foram categóricos ao afirmarem que estão trabalhando em um tempo maior, enquanto apenas 19% afirmam que o tempo de trabalho estava sendo similar ao regular.

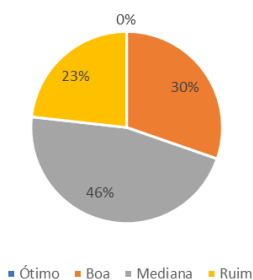
**Figura 3 – Tempo de trabalho remoto**



**Fonte:** Gráfico elaborado pelo próprio autor a partir das respostas do formulário

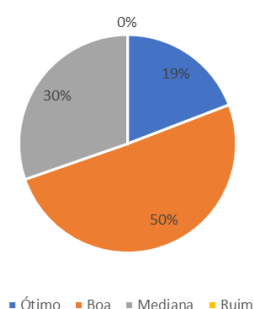
Ao serem perguntados sobre como avaliavam a condução da Secretaria de Educação na condução das atividades remotas obtivemos a **Figura 04** com os seguintes resultados:

**Figura 4 - Condução da secretaria de Educação nas atividades remotas**



**Fonte:** Gráfico elaborado pelo próprio autor a partir das respostas do formulário

**Figura 5** - Condução da secretaria de Educação nas atividades remotas



**Fonte:** Gráfico elaborado pelo próprio autor a partir das respostas do formulário

Já quando perguntado sobre como era avaliado a atuação da unidade de ensino no início da condução das atividades remotas percebemos uma mudança na configuração das respostas conforme podemos notar na **Figura 05**. Nota-se uma evidente diferença na avaliação de como as Secretarias de Educação conduziram as orientações para as atividades remotas, em que nenhum dos entrevistados assinalou a opção “ótimo”. Destaca-se que para 46% (quarenta e seis por cento) o trabalho das Secretarias de Educação foi mediano, para 23% (vinte e três por cento) foi ruim, enquanto 30% (trinta por cento) dos entrevistados classificaram como “bom”.

Quando observamos os dados da escola, percebemos que nenhum dos professores assinalaram a opção “ruim”, e para 50% (cinquenta por cento) e 19% (dezenove por cento) as ações desenvolvidas pela sua unidade de ensino no período do ensino remoto foram ótimas ou boas.

## CONCLUSÕES

Ao estar diante de tais dados, fica evidente uma avaliação positiva frente as ações desenvolvidas pela própria unidade, enquanto as propostas pelas secretarias de educação foram consideradas por ampla maioria ruins. A partir da fala dos entrevistados foi possível constatar que enquanto as propostas desenvolvidas pela unidade de ensino ocorreram a partir de um espaço de diálogo maior e abarcaram, mesmo que de forma limitada, algumas das contribuições dos próprios pares, favoreceu para se criar um sentimento de pertencimento maior que reverberou numa avaliação melhor daquilo que foi desenvolvido pela escola em detrimento do que fora apresentado pelas secretarias de educação.

Nota-se com isso, que se considerando a situação calamitosa e particular na qual o trabalho docente estava submetido, as ações das secretarias de educação poderiam ter sido melhor compreendidas se fosse ampliado, dentro das possibilidades, a participação dos



docentes no desenvolvimento das políticas de atendimento pedagógico remoto. Talvez, essa rede de discussões trouxesse um sentimento de mais “pertencimento” frente às decisões tomadas e pudesse inclusive evitar muitas das tensões e dificuldades enfrentadas pelos professores durante o período do ensino remoto.

Uma reflexão que é possível construir a partir dos dados é que no período pandêmico, em que os professores tiveram que utilizar vários recursos e estratégias para garantir aos alunos o direito à educação, as ferramentas que foram consideradas mais eficazes e tiveram mais engajamentos foram, não aquelas pensadas de forma isolada pelos atores das secretarias de educação, mas sim as elaboradas de forma coletiva, ouvindo e construindo junto aos pares, respeitando seus limites e possibilidades.

Dessas práticas surgiram ações e propostas que mostraram o amplo repertório que muitos docentes apresentam que ultrapassam os conhecimentos e habilidades oriundas de sua formação inicial. Constata-se isso quando perguntado aos entrevistados sobre quais foram os erros que ocorreram na implementação do trabalho remoto e muitos apontaram que viram uma certa letargia das secretarias de educação na implementação das APNPs dando uma impressão de que estavam “todos perdidos”, mas que depois “aos poucos foram acertando”.

Outro professor afirmou que “o erro foi não ter uma educação tecnológica na rede e depois cobrar uma atuação que utilizasse a tecnologia como recurso”. De todos os comentários, o mais recorrente era quanto a demora de implementar ações e o quanto isso dificultou no trabalho dos professores.

A inovação, empenho, criatividade e uso de tecnologias diversas mostrou o quanto se tem de material humano competente e potente capaz de entregar um ensino de qualidade para os alunos. Se em meio a um cenário catastrófico se conseguiu estratégias potentes de atuação docente, mais ainda será possível com condições e tempos oportunos. Logo, a resignificação do ensino passa pela construção democrática de intervenções que utilizem o professor como agente fundante das práticas das quais ele mesmo irá desenvolver. Seja por meio de congressos, seminários, grupos focais, ampliando os espaços dos conselhos ou das entidades representativas e classe, o caminho que deve ser construído precisa passar pela escuta ativa e incorporação dos docentes na construção de políticas públicas possíveis e potentes para a educação.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Editora: Jorge Zahar,

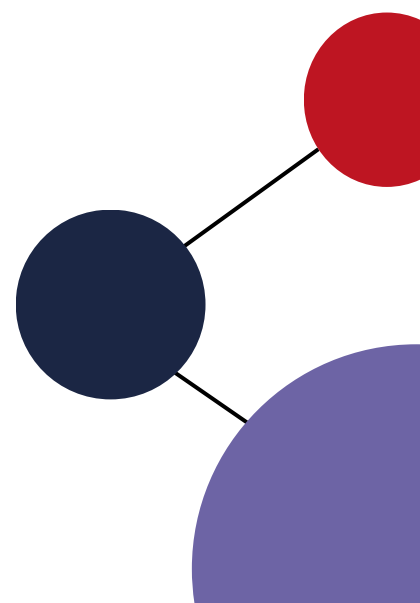
2001.

BRETTAS, Tatiana. Defender a vida é preciso, a economia não. In MOREIRA, Elaine et al. **Em tempos de Pandemia: Propostas para a defesa da vida e de direitos sociais**. – Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Serviço Social, 2020. Disponível em: <<http://ess.ufrj.br/images/Noticias/Divulgacao/EmTemposdePandemia/EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA.pdf>> Acesso em 05/01/2023

SILVA, C. M. A. da . COVID-19 E NECROPOLÍTICA NA CONJUNTURA BRASILEIRA. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, *Boa Vista*, v. 2, n. 6, p. 70–85, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3841651. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/114>. Acesso em: 26 jun. 2022.



## **Eixo 02** Formação de Professores



---

## **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS: A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA TRANSIÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO SUPERIOR**

Eliel Nascimento de Araújo<sup>1</sup>  
Vera Lúcia Reis da Silva<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo resultado de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como objetivo geral compreender o processo que envolve a aprendizagem de recém-chegados ao ensino superior na percepção de estudantes da UFAM/IEAA. A pesquisa foi delineada pela abordagem qualitativa, se caracterizando do tipo narrativa, tendo como aporte teórico Andriola et al (2006); Teixeira et al (2008); Ruiz (2008); Fagundes 2012; Valle e Marcom (2020) entre outros. Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas, em que participaram quatro estudantes do curso de Pedagogia. Os dados revelaram que as estudantes apresentaram diversas dificuldades ao se depararam com uma realidade totalmente diferente da que tiveram no ensino médio, por falta de base sólida de estudos na etapa anterior. Os desafios estavam relacionados na compreensão de textos e base para a escrita; adaptação pessoal e acadêmica, com as formas de ensino, conciliação com o tempo para os estudos, além do manuseio das tecnologias digitais e falta de internet. Esperamos que este trabalho suscite a necessidade de outras pesquisas que tragam os estudantes universitários como foco com outros vieses e objetivos.

Palavras-chave: Formação inicial. Transição do ensino médio. Ensino superior.

### **ABSTRACT**

This article outcomes final work for the graduation (TCC) and had like general objective understand the process that involve newcomers learning in higher education in the students perception of UFAM/IEAA. The search was outlined by qualitative approach, characterizing like narrative and it had like theoretical contribution Andriola et al (2006); Teixeira et al (2008); Ruiz (2008); Fagundes (2012); Valle and Marcon (2020) between others. The data were collected through narrative interview; participated four students of Pedagogy Course. The data revealed that students presented several difficulties when faced with a facts of the reality very different in relation to high school, it occurs due to did not have a solid base of studies in the previous step. The challenges were related in the textual comprehension and base to writing; personal adaptation and academic with the ways of teaching time, furthermore handling of digital Technologies and lack of internet access. We hope this work raises the need of more search that bring the university students like focus with others biases and goals.

Keywords: Initial formation. High school transition. University education.

---

<sup>1</sup>Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: [elielnascimento35@gmail.com](mailto:elielnascimento35@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: [veluresi@gmail.com](mailto:veluresi@gmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

A temática deste trabalho foi motivada a partir da realidade de um dos participantes da pesquisa que na condição de estudante de uma universidade pública que se interiorizou e deu possibilidade a muitos jovens que recém-saídos do ensino médio passaram a ser estudantes do ensino superior e vivenciaram desafios nessa etapa da vida acadêmica. Neste sentido, o processo de transição para o ensino superior requer por parte dos universitários iniciantes resiliência e foco nos estudos. Sendo assim, vivenciando experiências que requerem determinação para vencer as etapas iniciais na universidade, o estudo foi uma oportunidade para dar vez e voz a outros estudantes que enfrentaram situações ou passaram por experiências boas ou não e que merecem ser analisadas no campo da pesquisa científica.

Certamente, que o impacto do primeiro contato com a nova realidade não se apresenta da mesma forma para todos. Mas, certamente, o primeiro ano na universidade tem se apresentado como um período crítico, potencializador de crises ou desafios e até mesmo como determinante de permanência ou não nos estudos, haja vista que é necessário ter estratégias de adaptação e a outras questões que emergem no início da trajetória acadêmica.

Diante do exposto, a pesquisa se propôs a ir em busca de respostas para o seguinte problema: Qual a percepção de estudantes do curso de Pedagogia da UFAM/IEAA em processo de formação inicial em relação aos desafios de aprendizagem na transição do ensino médio para o ensino superior?

Na possibilidade de busca de respostas para o problema, a pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo que envolve a aprendizagem de recém-chegados ao ensino superior na percepção de estudantes da UFAM/IEAA. Face ao exposto e da necessidade de melhor compreensão do objeto estudado, percebe-se que algumas situações emergem decorrentes do primeiro impacto de quem ingressa no ensino superior. Então, este trabalho tem sua relevância por trazer um tema que diz respeito a um momento ímpar e singular de cada universitário, dependendo das situações e circunstâncias em que cada um vivenciou.

O trabalho tem os seguintes itens: Estudante universitários: desafios e dificuldades na universidade; A transição como processo desafiador na vida acadêmica; Metodologia; Resultados e discussões.

## **ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: DESAFIOS E DIFICULDADES**

---

As dificuldades enfrentadas por estudantes universitários recém-chegados do ensino médio oriundas de vários fatores impacta de forma direta ou indireta a vida acadêmica, podendo causar afastamento ou desinteresse pelos estudos.

A realidade social e econômica é um dos motivos de desistência ou evasão. Por isso, não são poucos os que ao concluírem o ensino médio buscam primeiramente a sua satisfação financeira, lutando pela sobrevivência e não pensam em progredir ou continuar nos estudos. O ensino superior fica em segundo plano e à medida que o tempo vai passando se encurtam as possibilidades de ingressarem na universidade. Quando surge essa oportunidade, pelo tempo decorrido, ao ingressarem no ensino superior sofrem grande impacto, pois se deparam diante de uma realidade diferente do outro nível ou modalidade de ensino por onde passaram na vida escolar anteriormente.

As experiências durante o primeiro ano na universidade são muito importantes para a permanência no ensino superior e para o sucesso acadêmico dos estudantes.

O modo como os estudantes se integram ao contexto do ensino superior faz com que eles possam aproveitar melhor (ou não) as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto para sua formação profissional quanto para seu desenvolvimento psicossocial. Estudantes que se integram acadêmica e socialmente desde o início de seus cursos têm possivelmente mais chances de crescerem intelectual e pessoalmente do que aqueles que enfrentam mais dificuldades na transição à universidade. (TEIXEIRA *et al.*, 2008, p. 186):

Pode-se dizer que o processo de integração na vida acadêmica é um demarcador de possibilidades. Sendo assim, as oportunidades precisam ser aproveitadas para esse fim, mas isto requer autonomia por parte do estudante. Por isso, o mesmo precisa ter disciplina, responsabilidade e foco nos estudos, pois o ensino superior tem uma dinâmica diferente do ensino médio. Para Ruiz (2008, p. 19) "Quem não souber compreender o espírito da nova situação para adaptar-se a ela, perderá a oportunidade de integrar-se desde o início no ritmo desta nova etapa da ascensão do saber, que se chama vida universitária".

Neste contexto, os que ingressam na universidade também precisam aprender a pensar e ampliar sua visão de mundo, isso ajuda a ter a capacidade de melhor compreensão da nova realidade e de adaptação aos estudos. Pode-se dizer que quando se começa a aprender algo novo, é comum existirem algumas dificuldades de aprendizado, e na universidade não é diferente, pois ao se deparar com assuntos novos é preciso ter dedicação, tempo, empenho nos estudos e disciplina diária. Devido as dificuldades quer sejam na vida social ou econômica existem os que não se sentem motivados para ingressarem em uma universidade com desculpas de estarem perdendo a oportunidade de trabalhar enquanto podem, pois mais tarde poderá ser difícil adentrar no mercado de trabalho. Mas, existem os que conseguem ter uma visão de que

---

logo após o ensino médio haverá mais oportunidades de crescer e dar continuidade aos estudos, possibilitando melhor preparo para a vida pessoal e profissional.

O jovem chega à universidade com intenções, objetivos e compromissos pré-definidos, que variam em função de diversas características. [...] Com o tempo, o aluno passa por uma série de interações com o ambiente acadêmico e social da instituição educacional, o que lhe permite, assim, redefinir suas intenções e seus compromissos, o que, em última instância, leva-o a persistir ou a evadir-se. (ANDRIOLA *et al.*, 2006, p. 366-367).

Pode-se dizer que ao chegar para fazer o curso quer seja licenciatura ou bacharelado, o estudante que inicia sua trajetória no ensino superior pode ser motivado a continuar em busca de seus objetivos pré-definidos ou dependendo das circunstâncias desse momento chegar a desistência. Então, o importante não é apenas sua inclusão como estudante universitário, mas a sua permanência e conclusão do curso.

Como estudante universitário uma das primeiras coisas importantes é a adaptação ao meio acadêmico. Pode-se dizer que ao chegar como calouro, os objetivos precisam ser bem definidos, ou seja, tomar a decisão e saber bem o que quer ou o que veio fazer, pois considera-se o ingressante como imaturo em questões acadêmicas e profissionais, haja vista que nem todos tem a convicção se fizeram a escolha certa do curso. Com o passar do tempo alguns vão percebendo que o curso não é o que imaginavam. Há cursos que perante a sociedade é o mais desejado, ou tem mais prestígio. Isso pode ocasionar desistência por parte de estudantes que não estão seguros quanto o curso escolhido.

Essas são algumas situações consideradas desafiadoras e causadoras de dificuldades que podem emergir na transição do ensino médio para a universidade, além de outras, dependendo do contexto de cada estudante que ingressa no ensino superior.

## **A TRANSIÇÃO COMO PROCESSO DESAFIADOR NA VIDA ACADÊMICA**

A transição para um novo contexto ou ambiente, em especial ao se falar de instituição na área da educação requer uma interconexão do tempo atual com o anterior, ou seja com o agora e com antes na perspectiva de adaptação com a mudança que se desponta. Fagundes 2012, p. 64), define transição como "um processo de mudança que implica uma descontinuidade na trajetória vital, aspecto que condiciona uma modificação de condutas, papéis e ambientes que é mediada por fatores institucionais e sociais".

O período de transição que se vivencia no início dos estudos na universidade, pode-se considerar como decisivo, uma vez que o estudante se vê em situações diferentes do que

---

vivenciava na etapa anterior dos estudos na educação básica. É nesse período de transição que é tomada uma decisão de continuar ou não em determinado curso, pois não são poucos os desafios para quem não estava acostumado com uma nova rotina de estudos.

A transição de uma etapa para outra na vida do ser humano faz com que ele desconstrua conceitos trazidos de experiências anteriores. Por isso, ao ser inserido no ensino superior, há necessidade de se desconstruir alguns hábitos e construir outros como por exemplo, o hábito da leitura, da escrita, da organização de novos horários, reservando tempo para os estudos. Para Ruiz (2008, p. 22) “O primeiro passo para quem quer estudar consiste em reorganizar a vida para ter espaços para o estudo e planejar o melhor aproveitamento possível de seu tempo”

Por certo, essa transição nem sempre é saudável para quem não atentou na necessidade de se estruturar e envidar esforço pessoal e compromisso com a própria formação que se inicia, ou seja, com sua formação inicial que dará respaldo para o exercício de uma profissão. Contudo, o apoio institucional ou dos próprios sistemas educativos não podem se omitir a essas situações.

[...] a problemática da transição ensino médio-Educação Superior é hoje um fenômeno de preocupação e um tema de debate. Entre os objetivos pendentes dessa questão está a própria otimização dos sistemas educativos. O estudo das transições acadêmicas, mais especificamente o estudo da transição à Educação Superior – análise que contempla o processo educativo e os diversos aspectos que permeiam a qualidade da educação – trata de qualificar a ação educativa. (FAGUNDES, 2012, p. 63-64).

Toda pessoa está sujeita a um processo de transição no percurso de sua vida. E isso não é diferente para quem está na trajetória educacional que se inicia desde a tenra idade, começando na educação básica até a educação superior. Portanto, a transição é um processo de diferentes saídas ou vias em que se podem transitar, dependendo das escolhas que cada um decide para seu percurso pessoal ou profissional. Os desafios ou dificuldades podem vir de diversas formas e é importante ressaltar que no ambiente universitário o estudante não está isento de passar por situações adversas, algumas mais fáceis outras nem sempre, mas não impossíveis de serem solucionadas. É necessário, então, tomada de decisão mais acertada diante de cada situação.

## **METODOLOGIA**

O problema proposto por este trabalho encaminhou o seu delineamento para uma pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2002) dificilmente é produzida em números e indicadores quantitativos. A pesquisa qualitativa constituiu um significativo para as pesquisas na área da educação e preencheu espaços que o modelo quantitativo não alcançava.

---



Pesquisa com essa abordagem busca significados que estão subjacentes nas falas dos participantes. Para Minayo (2002, p. 21-22) “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”.

A coleta de dados foi por meio de entrevistas narrativas, que segundo Weller e Otte (2014, p. 327, grifo dos autores): “*A entrevista narrativa* busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências”.

O momento da coleta de dados por meio de entrevistas narrativas, possibilitou que as vivências e experiências desafiadoras fossem expostas nas falas, além de outros pormenores. As entrevistas foram transcritas e analisadas. Neste processo são levados em consideração o tom da voz, pausas, mudanças na entonação, silêncio e outras expressões, fundamentais para se entender o não dito, pois no processo de análise de narrativas explora-se não apenas o que é dito, mas também como é dito. A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, *Campus Vale do Rio Madeira*, localizado no município de Humaitá/AM.

As participantes foram estudantes universitárias iniciantes consideradas assim por estarem galgando os primeiros degraus da vida universitária, ou seja, não mais que um ano e meio no curso. Vale ressaltar que se trata de estudantes mulheres que se disponibilizaram para participar de forma voluntária da pesquisa. Nas turmas do 1º ao 3º período se observou raridade de homens, sendo possível visualizar nas salas apenas um. Sendo assim, conforme Minayo (2002) o participante que melhor se adequa é aquele que tem vínculo mais próximo com o problema a ser investigado.

Os critérios usados para identificação das participantes foi a letra “E” significando a primeira letra da palavra estudante, seguida de um número na mesma ordem das entrevistas, isso para manter a verdadeira identidade em sigilo, para poupar de qualquer transtorno dando-lhes, assim, o anonimato. Conforme o perfil foi identificado que as participantes estavam na faixa etária entre 19 a 27 anos de idade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os dados coletados por meio de entrevista narrativa foram dividida por três eixos temáticos. Destes, apenas dois foram base estruturante para este artigo, sendo: Transição do ensino médio para o ensino superior; Desafios e estratégias de estudo para aprendizagem.

---

**Sobre a transição do ensino médio para o ensino superior** as narrativas foram:

**E1:** *Para mim foi um pouco impactante porque no ensino médio temos disciplinas diferentes do ensino superior e vindo do ensino médio tive certo impacto. Contudo, vejo que muitos dos meus colegas tiveram impacto de forma maior. Eu tive impactos com as disciplinas de Antropologia, Filosofia. Achei complexa também as formas de fazer um fichamento e artigos me causando um desconforto no período inicial. Vejo que a minha transição de certa forma foi impactante, mas pude ter uma pequena noção também conforme o tempo foi passando.*

**E2:** *Desde o ensino médio sempre tive o objetivo de fazer faculdade e como eu cresci em cidade pequena o meu único objetivo era sair de lá para fazer faculdade, em qualquer área. [...]. Vim de cidade pequena, de ensino fraco, pois os professores são formados no mínimo possível. Então, o impacto foi grande para mim [...]. No primeiro dia de aula o professor já possuiu logo um fichamento e eu não fazia ideia do que era e nem de como fazer. Então fui pesquisar em redes sociais e consegui fazer. Achei o primeiro período muito difícil, idealizei um sonho que foi difícil chegar até aqui e complexo em vários momentos e está sendo até hoje, mas tudo é gratificante para mim [...].*

**E3:** *A minha transição foi muito difícil, pois desde o ensino médio eu vejo que não tive suporte suficiente e essa preocupação em preparar o aluno que está finalizando o ensino médio para estudar em um ensino superior. Dentro disso percebo que o professor no ensino médio segue bastante os livros didáticos e acaba não tendo a autonomia de criar novas maneiras de ensinar o conteúdo para seus alunos. Então, eu saí do ensino médio sem muita noção do que eu queria fazer, ou que faculdade cursar. Eu tive dificuldades em me adequar à instituição, às normas de trabalhos, e também a ter autonomia em estudos, pois eu não tinha esse hábito de pesquisar, de fazer leituras, participar de discussões [...], mas eu estou conseguindo me encontrar neste curso, pois gostei muito.*

**E4:** *O meu caso foi complicado, principalmente, na questão de entrar na universidade, justamente na época de pandemia em um período remoto onde você precisa baixar os aplicativos, consultar as disciplinas e foi bem complicado para mim. Existe também uma diferença na questão de ensino médio para o superior, no ensino médio eu ouvia muito e também não tinha tanta exigência como nos seminários em que podíamos ler nas apresentações, já na universidade temos que nos expressar de forma mais aberta e sem muita consulta e, isso, foi um pouco desconcertante para acostumar. Também a forma com que os trabalhos tem de ser elaborados por intermédio de normas próprias para trabalhos universitários, e no ensino médio não tinha isso. Eu tive muitas dificuldades em conduzir aparelhos tecnológicos, entrar na plataforma do aluno, entrar nas aulas, as diretrizes do curso. Assim minha entrada na universidade foi bem desafiadora.*

Essas narrativas deixam explícitos os impactos da transição do ensino médio para o ensino superior e foi um momento em que apareceram dificuldades até inesperadas no período inicial das ingressantes ao iniciarem sua vida acadêmica na universidade e no curso de Pedagogia do qual fazem parte como graduandas.

As estudantes E1, E2 e E3 ao narrarem sobre essa transição trazem à memória diferentes aspectos desse momento, mas que se aproximam. As falas dão clareza de situações concretas vividas por elas. Cada uma destaca experiências de forma individualizada de como foi a entrada na universidade, evidenciando impactos e dificuldades.

As narrativas evidenciam que em decorrência de mudanças sentidas não foi um processo fácil. O impacto nem sempre aconteceu com a mesma intensidade para todas, mas em

---

algum aspecto se sentiram mais abaladas. Isso foi em decorrência de situações, como: deslocamentos de uma cidade para a outra; exigências acadêmicas, o despreparo do ensino médio para a realidade do ensino superior. O despreparo mencionado oriundo do ensino médio é questão crucial que impacta o universitário iniciante. Como explica Zago (2006, p. 232), "um dos maiores problemas que enfrentam os estudantes reside na qualidade do ensino público, do qual dependem para prosseguir sua escolaridade".

Diante dessa realidade, pode-se observar que as camadas menos favorecidas da sociedade vem de uma trajetória de ensino médio em que a qualidade, geralmente, não é uma das melhores, aspectos este que interferem na vida universitária em que muitos desistem, outros procuram uma melhor forma de se adaptarem, rompendo com as deficiências vindas da etapa anterior. Uma fala deu um diferencial das outras, foi da estudante E4 ao enfatizar uma questão diferente das demais, que foi a adaptação em período remoto no início dos estudos. Essa situação vivenciada diante do ensino remoto que afetou tanto professores quanto os estudantes os levou à necessidade de se adaptarem ao novo modelo de ensino.

Nesse "novo normal" os profissionais da educação precisaram se reinventar e repensar o processo de ensino e aprendizagem, que de uma ora para outra, passou a ser realizado de forma não presencial, obrigando professores e alunos a adaptar-se às novas condições impostas, sem o devido planejamento e tão pouco a disponibilidade de formação docente. (VALLE; MARCOM, 2020, p. 140, destaque dos autores).

A realidade vivenciada trouxe muitas dificuldades que exigiu esforço dos professores para lidarem com o ambiente virtual. O uso das tecnologias no processo do ensinar e aprender não foi fácil. O ensino remoto foi um contexto difícil, principalmente, para os universitários iniciantes que ao se inscreverem para estudar na universidade o ensino proposto foi o presencial e de uma hora para outra se deparam com o ensino remoto portanto, nem a instituição preparada nem tampouco os estudantes.

Ao falarem sobre **Desafios em relação ao ensino e aprendizagem** as participantes não hesitaram em expressar o que mais pesou nesse início dos estudos na universidade.

*E1: Foi difícil me adaptar ao tipo de metodologia que o professor ensina, pois tem professores que são menos orais que dão o conteúdo e passam apenas leituras de textos para análise e interpretações próprias, mas tem professores mais conteudistas e ficam mais presos somente a uma forma de passar o conteúdo. E um dos meus desafios é de falar e me expressar em sala por medo de críticas de professores. Esse receio veio ainda do ensino médio e o medo de errar também diante dos colegas. Vejo que se exige melhor elaboração e organização nos trabalhos universitários e isso exige muita dedicação e tempo. Por eu ser dona de casa vejo que tenho muitas dificuldades com tempo e família, um filho e marido. Por exemplo, o estudo sobre Paulo Freire, que muitas vezes não é possível de pôr em prática, e dentro disso meu maior desafio é adequar o tempo de estudos. Fica*

---



---

*difícil fazer trabalhos bem elaborados, pois nos são exigidos trabalhos segundo a norma da ABNT.*

**E2:** *Acho que isso depende muito de como o professor tenta passar para o aluno o conteúdo, se de uma melhor forma ou não. Quando o professor não consegue ser bem objetivo no que quer passar para os alunos torna-se muito mais difícil a compreensão. Tenho uma dúvida persistente desde o primeiro período em que vejo que alguns professores não conseguem passar o conteúdo de forma mais compreensível, no sentido de procurar ver se o aluno está de fato aprendendo e instigar esse aluno para o aprendizado. Eu vim do ensino médio com medos e receios de perguntar [...]. A rigidez de alguns professores faz também com que eu volte a ter medo de perguntar e também de tirar minhas dúvidas, vejo como falta de empatia do professor para com o aluno. Também por conta do uso contínuo da máscara (no tempo da pandemia) fiquei às vezes sem entender e com receio de falar. Se por ventura for um professor mais incompreensível, nesse sentido, isso interfere demais na minha aprendizagem. Logo no início as aulas eram on-line e tive demais dificuldades por conta da internet e, também, por não poder sanar minhas dúvidas, eu só assistia a aula. Mas, eu prefiro dizer o que mais me causa medo é a imposição de alguns professores. [...]. Eu poderia ser uma melhor aluna se houvesse mais empatia de professor para com o aluno e, também, de aluno para com o professor.*

**E3:** *Tenho como maiores dificuldades a questão de que a demanda de conteúdos é grande e isso é difícil, por exemplo, como acontece comigo na disciplina de Antropologia em que são diversos pensadores para estudar e, ainda, temos outras também. Custei a me adaptar a esta dinâmica de conteúdos e ainda estou me adaptando. Tenho também dificuldades com a questão dos horários, pois até que chegue a última disciplina eu me sinto cansada e vejo que não consigo absorver mais conteúdos, pois os horários ao meu ver são extensos demais. Embora os professores sendo ótimos e tendo toda paciência conosco, a dificuldade real é de acompanhar esse ritmo e saber diferenciar cada professor e suas metodologias de ensino. Vejo que tenho dificuldades também com a memória pois acho que minha memória é fraca em questão de atenção, pois eu perco o foco fácil, mas fico feliz por eu estar melhorando e tendo a iniciativa de estudar e me adequar ao meio universitário.*

**E4:** *Uma das grandes dificuldades que tive, principalmente, logo no começo foi nas aulas on-line. Por conta de as aulas estarem neste formato não conseguia estudar da forma com que meu aprendizado fosse totalmente significativo e rico, muitas coisas me distraíam e acabava não entendendo o assunto e isso me deixou muito constrangida no começo, coisas que no ensino médio é difícil que aprendamos, e logo no começo já se exige muito do nosso domínio de conteúdo e precisão na escrita, pois tive que elaborar trabalhos e tinha que estar bem feito, essas foram minhas maiores dificuldades.*

As participantes E2 e E4 ao se reportarem trouxeram a questão do ensino remoto como uma das principais dificuldades que interferiu na aprendizagem. O ensino remoto que foi adotado de forma emergencial por conta da COVID-19, foi revelador da situação precária vivenciada por estudantes em relação a internet, uma vez que nem todos tinham em suas residências condições e acesso contínuo para assistirem as aulas diárias, outros não tinham concentração para esse tipo de aula. As aulas remotas, muitas vezes, dificultavam o esclarecimento de dúvidas e, também, por medo ou receio e até mesmo por conta da metodologia de alguns professores a aprendizagem deixava a desejar.

A estudante E1 traz à tona a realidade de um ensino que causava dificuldades por parte da metodologia dos professores que são conteudistas. Professores com essa metodologia acabam confundindo os estudantes que vieram do ensino médio, onde a prática era focada no livro didático.

O professor transmissor de conteúdo não favorece uma aprendizagem sólida porque o conteúdo que ele passa não se transforma em meio de atividade subjetiva do aluno. Ou seja, o aluno não dá conta de explicar uma ideia, uma definição, com suas próprias palavras, não sabe aplicar o conhecimento em situações novas ou diferentes, nem na sala de aula nem fora dela. A participação do aluno é pouco solicitada [...]. O que se vê nas instituições de ensino superior é um ensino meramente expositivo, empírico, repetitivo, memorístico. Os alunos desses professores não aprendem solidamente, ou seja, não sabem lidar de forma independente com os conhecimentos, não “interiorizam” os conceitos, o modo de pensar, raciocinar e atuar [...]. (LIBÂNEO, 2011, p. 86).

Mas, não há dúvidas que na universidade existem professores que são didáticos e usam formas diversificadas de ensinar, tornando suas aulas dinâmicas e prazerosas, estimulando a participação ativa dos estudantes.

Foi mencionado, também, a questão de conciliar os estudos com a dedicação à família. Isso, também, pode trazer dificuldades para estudantes que são casadas. Mas, a persistência e a busca pelos objetivos podem ser impulsionadores de continuidade e vencimento dessas dificuldades apresentadas. A estudante E2, traz em evidência uma questão interessante, que é a empatia, por parte dos professores. No pensamento dessa estudante falta melhor aproximação dos professores para com os alunos, ou seja, encurtar a distância, pois alguns professores passam a impressão de serem inatingíveis. Isso, pode refletir, também, a falta de empatia dos estudantes para com os professores.

Neste sentido, existe necessidade de professores e estudantes andarem juntos para avançar no conhecimento. Mas, para que isso ocorra é preciso que o processo de aprendizagem não esteja voltado para a transmissão de informação ou conhecimento. Por isso, o professor universitário precisa ter a consciência pedagógica.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, as perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2002, p. 21).

É importante que os estudantes tenham autonomia para os estudos e a própria instituição formadora representada pelos professores pode instigar e motivar com estratégias em prol de suas aprendizagens. Para Rosário et al., (2007), a universidade deve capacitar seus estudantes

---

para que consigam adequar estratégias e desenvolver recursos pessoais com o intuito de que alcancem êxito em seu crescimento e desempenho durante sua formação acadêmica.

De fato, alcançar êxito nos estudos não é algo do dia para a noite, mas existem possibilidades das dificuldades serem sanadas e os estudantes iniciantes, que na condição de novatos no nível superior, podem superar e sentir-se mais seguros nessa trajetória de vida universitária.

A questão do tempo requerido para as diversas leituras requer dedicação e disponibilidade para atender a qualidade que os trabalhos exigem. Além disso, os estudantes precisam exercitar a memória para dar conta do que está sendo estudado. Para Lourenço e Paiva (2010), as tarefas e atividades vivenciadas na universidade, para as quais o aluno necessita se adaptar, estão associadas a processos cognitivos, nomeadamente como capacidade de atenção, concentração, de processamento de informações, de raciocínios e de resolução de problemas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados indicam que a adaptação dos que ingressam como estudantes universitários, conhecidos como calouros, nem sempre passam por essa fase de forma tranquila, uma vez que a transição dos que saem recentemente do ensino médio e não estavam acostumados com o ritmo mais dinâmico do processo do ensino vivenciado no ensino superior passam por momentos desafiadores. É um momento de experiências únicas, pois traz mudanças importantes até mesmo de hábitos para os estudantes que precisam se adaptar à nova realidade, pois o êxito de cada um depende de alguns fatores que na transição já se mostram nítidos, alguns deles não ligados diretamente ao contexto acadêmico no qual estão inseridos por se tratar de um ambiente novo, desconhecido.

Neste sentido, a instituição e os professores têm a incumbência de prezar não apenas pelo ensino e aprendizagem, mas ter meios para evitar a evasão dos estudantes, assim, terem condições de permanecerem até o final do curso.

Diante do que foi evidenciado vale considerar que este estudo nos faz refletir sobre a importância da educação e da persistência no processo de transição do ensino médio diante das dificuldades de adaptação no ensino superior e também a dedicação pessoal em relação a aprendizagem, entre outros aspectos que foram essenciais para que as estudantes permanecessem firmes mesmo diante de tudo o que foi revelado por esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA *et al.* Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. **Ensaio de políticas públicas educacionais**, v. 14, n. 52, setembro 2006.
- FAGUNDES, C. V. Transição Ensino Médio–Educação Superior: Qualidade no processo educativo. **Revista Educação por Escrito**. PUCRS, v. 3 n. 1, jul., 2012. Disponível: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/article/view>. Acesso em 20 dez. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2002.
- MINAYO, C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 21. ed. Petrópolis-RJ. Vozes, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANO, M. V. R.; LIONTA, S. V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudanças**: diferentes olhares para a didática. Goiânia CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.
- LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciênc. Cogn.**, v. 15, n. 2. Rio de Janeiro, Ago. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 15 abr. 2022.
- ROSÁRIO, P. S. L. F. et al. Eficácia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. **Psicothema**, v. 19, n. 3, p. 422-427, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719310.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- RUIZ, J. Á.; **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 2008.
- TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M.. Adaptação à universidades em jovens calouros. **ABRAPEE**, v. 12, n. 1, Jan./jul., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pee/abstract>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- VALLE, P. D.; MARCOM, J. L. R. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHUTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.
- WELLER, W.; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17150>. Acesso em: 31 jan., 2023.
- ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p.226-237, 2006.
-

## **AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA, INSTITUCIONAL E EM LARGA ESCALA UTILIZADAS NO PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”**

Maria de Lourdes Pereira de Lima<sup>1</sup>  
Maria Zuleide da Costa Pereira<sup>2</sup>  
Liliane Cunha da Silva<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Este artigo está inserido na temática “Formação de professores”, com o objetivo de mostrar demandas educacionais para o trabalho docente, refletindo tanto no resultado do trabalho do professor, quanto na verificação da aprendizagem dos estudantes. Este trabalho tem por objetivo buscar explicitar os caminhos percorrido para a verificação de resultados de ensino-aprendizagem por intermédio dos três tipos de avaliações aplicadas nas escolas, sendo elas: avaliação em sala de aula, avaliação institucional e avaliação em larga escala, bem como mostrar a atuação do programa “Educar pra Valer” no uso desses tipos de avaliação, objetivando evidenciar o resultado de suas metodologias aplicadas em alunos das escolas parceiras. Para o desenvolvimento deste estudo, foi adotada uma pesquisa bibliográfica “[...] a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científico” (GIL, 2008, p. 50). Adotamos como embasamento teórico os trabalhos de Monte, Carneiro e Freitas (2020); Freitas (2009/2016); Luckesi (2011); Esteban (2005); Basso; Ferreira e Oliveira (2021); Brandão (2017); Fernandes *et al.* (2018); entre outros, na perspectiva de políticas educacionais e níveis de avaliação. Apresentamos os conceitos de cada avaliação, bem como estas são utilizadas nas escolas de um modo geral e nas escolas parceiras do “Educar pra Valer”, que é um programa da Associação *Bem Comum*, que trabalha prestando assessoria técnica “*gratuita*” para os municípios participantes, tendo como missão elevar o percentual de alunos com maiores desempenhos nas avaliações, principalmente a em larga escala, a qual é subsidiada para o bom resultado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Ministério da Educação e Cultura-MEC.

**Palavras-chave:** Avaliação. Ensino-aprendizagem. Educar pra Valer.

### **ABSTRACT**

This article is inserted in the theme “Teachers' training”, with the objective of showing educational demands for the teaching work, reflecting both in the result of the teacher's work, as in the verification of the students' learning. The objective of this work is to seek to explain the paths taken to verify teaching-learning results through the three types of evaluations applied in schools, namely: classroom evaluation, institutional evaluation and large-scale evaluation, as well as showing the performance of the “Educar pra Valer” program in the use of these types

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, [mlp12@academico.br](mailto:mlp12@academico.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação e Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba, [mzulpereira4@gmail.com](mailto:mzulpereira4@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda em Letras, habilitação Língua Portuguesa, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). E-mail: [liliane.cunha.lcs@gmail.com](mailto:liliane.cunha.lcs@gmail.com)



of assessment, aiming to show the results of its methodologies applied to students from partner schools. For the development of this study, a bibliographical research was adopted "[...] from material already elaborated, consisting mainly of books and scientific articles" (GIL, 2008, p. 50). We adopt as a theoretical basis the works of Monte, Carneiro and Freitas (2020); Freitas (2009/2016); Luckesi (2011); Esteban (2005); Basso; Ferreira and Oliveira (2021); Brandão (2017); Fernandes et al. (2018); among others, from the perspective of educational policies and assessment levels. We present the concepts of each assessment, as well as how these are used in schools in general and in partner schools of "Educar pra Valer", which is a program of Associação Bem Comum, which works by providing "free" technical advice to participating municipalities, whose mission is to increase the percentage of students with the highest performance in assessments, especially on a large scale, which is subsidized for good results in the National System of Assessment of Basic Education (Saeb), of the Ministry of Education and Culture-MEC.

**Keywords:** Evaluation. Teaching-learning. Educate for Valer.

## INTRODUÇÃO

O ato de ensinar e aprender é inerente ao ser humano, pois a educação em seu contexto realiza-se seguindo objetivos explícitos e implícitos que, por intermédio de conhecimentos, refletem valores e normas sociais. Essa via de mão dupla de ensinar e aprender acontece há muitos anos, antes mesmo das formalidades e nomenclaturas alusivas à educação atual, conforme explica Brandão (2017, p. 1) que "A educação existe onde não há escolas e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saberes[...]".

O autor pontua que a educação está em todos os lugares e ao redor de cada indivíduo antes mesmo deste frequentar uma rede escolar de ensino. Corroborando com o exposto, Marandino (2017, p. 812), diz que "[...] cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – da família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa".

Esse tipo de conhecimento adquirido em quaisquer ou vários lugares é denominado de conhecimento *informal*, que de acordo com Monte, Carneiro e Freitas (2020, p. 4), "diz respeito a todas as práticas, habilidades e costumes que são adquiridos no cotidiano, também chamado de senso comum ou conhecimento vulgar, que são repassados de forma natural pelo convívio no habitat em que o indivíduo está inserido"

Tal conhecimento não exige, necessariamente, uma instituição formal de ensino, e nesse sentido, são designados, também, como "*conhecimentos de mundo*". Já a educação formal acontece, "[...] desde que o ato educativo seja intencional, sistematizado e, em condições

previamente preparadas, e que sejam um trabalho de maneira pedagógica-didática, mesmo que seja fora do ambiente escolar, como o que ocorre nas igrejas, nos sindicatos [...]” (MONTE; CARNEIRO; FREITAS, 2020, p.4/5).

Partindo desse pressuposto de educação formal, o estudante passa, automaticamente, a ser inserido no processo avaliativo, o qual tem o objetivo de avaliar se este, de fato, está correspondendo aos resultados satisfatórios esperados. De acordo com Freitas (2009, p. 7) “O lugar que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudantes e professores”.

Procedendo da afirmação do autor, podemos observar que quando se fala em avaliação é gerado, automaticamente, um pensamento de sucesso ou de fracasso, pois o seu resultado atinge todos os atores que estão envolvidos nesse sistema avaliativo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação escolar ainda é remetida ao pensamento de sucesso ou fracasso, modificando, assim, o seu processo regulatório, que é de verificar e analisar se a escola por intermédio desses processos avaliativos precisa de implementações ou atuações que proporcionem melhorias na área educacional por intermédio das políticas públicas. Esse processo avaliativo

[...] diz respeito a uma tarefa solidária, de responsabilidade exclusiva da professora que se propõe os instrumentos a serem usados, elabora-os, aplica-os, analisa-os, acompanhada de pressão constante decorrente das repercussões do resultado da avaliação na vida do aluno ou da aluna (FREITAS, 2009, p. 14).

O autor traz um exemplo de como funcionava a avaliação antes desses atuais níveis, pois só existia a avaliação da aprendizagem em sala de aula, em que apenas o professor as elaborava utilizando seus instrumentos e critérios para a aferição da aprendizagem de sua turma.

Na atualidade, e a partir da inclusão de outros tipos de avaliação, o professor vem se sentindo desconfortável em utilizar seus instrumentos para avaliação, em razão de sua turma não ter um bom desempenho e não conseguir trazer resultados positivos esperados, uma vez que ele (o professor), também está sendo avaliado a partir desses resultados. No nível de avaliação da aprendizagem, Luckesi (2011, p. 296) enfatiza que “os instrumentos necessitam ser elaborados, aplicados e corrigidos”, a partir de decisões previamente estabelecidas que antecedem a ação de avaliar. Considerando que a avaliação existe para informar se os resultados

almejados foram alcançados e com que qualidade, se o instrumento e os critérios forem falhos, a coleta de dados será incapaz de captar com clareza tais dados e avaliação será falha. Destarte, Esteban (2005, p. 10) corrobora que "A educação cada vez mais torna-se alvo de indagações, de reflexões, de experimentação, de controvérsias".

Conforme a educação vai se modificando, o ensino e a aprendizagem seguem essa mesma vertente, assim, a maneira de como avaliar os estudantes também se modificam. A avaliação nas palavras de Freitas (2009, p. 7) "[...] é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim, é uma categoria permeada por contradições".

Como categoria pedagógica a avaliação pode ser dividida em 3 (três) níveis segundo Freitas (2009, p. 9), que são "[...] *avaliação em larga escala* (realizada no país, estado ou município); *avaliação institucional da escola* (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a *avaliação da aprendizagem em sala de aula*, sob responsabilidade do professor". A partir desse conceito trazido pelo autor, mostraremos as etapas de cada uma delas, não necessariamente nessa mesma ordem.

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA**

A Avaliação da Aprendizagem em sala de aula é um processo mediador na construção do currículo que se encontra diretamente ligado à aprendizagem do aluno. Esse tipo de avaliação tem mais atribuições do que as outras, pois esta se propõe a verificar se os objetivos do professor foram alcançados, uma vez que este se propôs a ministrar aulas e busca seus objetivos por intermédio de avaliação, que Freitas (2009, p. 24) conceitua como "[...] um conjunto de atividades avaliativas incluindo questões orais, tarefas de dados aos alunos sob supervisão e acompanhamento do professor, perguntas anexadas a textos, provas formais de domínio da aprendizagem, *feedbacks*, entre outros" Em contrapartida, o autor acredita que a avaliação não deve ser após o ensino-aprendizagem, pois esta "[...] não figura ao final, mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles" (FREITAS, 2009, p. 24).

Conforme as palavras do autor, a avaliação deve ser feita a partir do momento da aula que está sendo ministrada de modo que o professor alcance seus objetivos propostos quando foi planejá-la. Na visão de Luckesi (2011), para se realizar uma prática avaliativa, necessita-se de dados da realidade e para obtê-los, necessita-se de instrumentos de coletas que auxiliem na

observação da realidade. E partindo dessa afirmação que são geradas as notas e médias, o que para o autor, é o que prevalece em uma avaliação de aprendizagem em sala de aula.

## **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Podemos dizer que a Avaliação Institucional é um tipo de avaliação interna da escola, em que seu ponto de chegada deve ocorrer com a proposta pedagógica desta, devendo ela ser contínua para avaliar aquilo que foi planejado e proposto a ser executado na escola, que

[...] é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não pela visão liberal de “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da responsabilização do Estado pela escola, mas no sentido que de seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial justo às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação (FREITAS, 2009, p. 36).

De acordo com o autor, os objetivos desse tipo de avaliação (Institucional), são alimentar o sistema de autoavaliação de todos envolvidos como professores, alunos, familiares, funcionários, comunidade etc. Esse mesmo autor, caracteriza-a, também, “[...] como um processo que envolve todos os atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por elas” (FREITAS, 2009, p. 35).

Em síntese, entendemos que a Avaliação Institucional serve para rever e aperfeiçoar o Projeto Pedagógico (PP), o qual tem por objetivo promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem por intermédio de seu currículo, podendo, este, ser modificado caso haja necessidade de intervenções.

## **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**

A Avaliação em Larga Escala se resume em uma avaliação externa para fins de nível nacional, a exemplo a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB):

[...] é um instrumento de acompanhamento global de rede de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas (FREITAS, 2009, p. 47).

A Avaliação em Larga Escala avalia o sistema educacional como um todo. Além das aprendizagens e desempenho dos estudantes, esse tipo de avaliação tem como outros objetivos avaliar a formação dos professores, estruturas das escolas, aplicações de testes socioeconômicos etc. Observamos que na educação brasileira esse tipo de avaliação está muito em uso, uma vez que é utilizada:

[...] para mensurar a qualidade da Educação ofertada nas escolas públicas e privadas e, em 1990, implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual foi pensado, inicialmente, para avaliar três dimensões dos sistemas de Ensino por meio de, respectivamente, indicadores educacionais, indicadores da escola e indicadores do sistema de gestão educacional. (BASSO; FERREIRA; OLIVEIRA. 2021, p. 502).

Ademais, a avaliação em larga escala avalia o desempenho de um conjunto de estudantes e outros atores de forma explícita, bem como implícita, agrupados por uma escola ou um sistema, por uma determinada organização.

A avaliação, de modo geral, é vista e entendida como responder aos itens e obter uma nota, que será atribuída de acordo com as respostas dadas ou apenas marcadas em uma avaliação. Freitas (2009, p. 16) acredita que “[...] devemos guardar, então, que a avaliação não é uma questão final de processo, mas que ela está o tempo todo presente e, consciente ou inconscientemente, orienta nossa atenção na escola e na sala de aula atuais”.

Desse modo, essa avaliação está contida em outros tipos de avaliação, com o objetivo de uma homogeneização de conteúdos tanto no âmbito formal ou informal. Ainda nas palavras desse mesmo autor, as avaliações formais são “[...] aquelas práticas que envolvem o uso de instrumento de avaliação explícito, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro” (FREITAS, 2009, p. 27).

Já para a avaliação informal, o autor diz que é “[...] como a construção, por parte do professor, por juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao aluno” (FREITAS, 2009, p. 27).

Todos esses tipos de avaliação estão atrelados a outros tipos de políticas, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como objetivo conseguir estruturar o mínimo das suas especificidades dos objetos do conhecimento ou dos sentimentos cognitivos, relacionando a determinadas competências para que os estudantes aprendam, de maneira linear, segundo essa Base. Mesmo em tempos mais atuais as escolas e professores tinham autonomia e liberdade para a organização do Projeto Pedagógico (PP), seus currículos,

planos de curso e afins, com seus instrumentos e critérios, de acordo com a realidade da comunidade escolar, procurando detectar os aspectos que não foram positivos e, na medida do possível, buscar melhorar o ensino-aprendizagem.

De acordo com Freitas (2016, p. 128) "A política adotada tem por princípio promover a concorrência entre escolas e entre os profissionais da área, baseada na ideia de que médias mais altas seriam um indicador de bom ensino".

Diante do que o autor traz, passa-se a cobrar mais do professor e, conseqüentemente, mais do aluno, com o objetivo de um desenvolvimento maior a partir das práticas em sala de aula, para um melhor rendimento, muitas vezes, forçado, nas avaliações, ocasionando competição e esquecendo o mais importante que é a aprendizagem e transformação social do estudante. "Aprendizagem trata-se de processo pautado principalmente na comparação de diferentes perspectivas, bem como por meio da análise de diversas teorias de conhecimento. (FERNANDES, *et al.*, 2018, p. 140).

A ideia de avaliação educacional não é de fazê-la aleatoriamente ou isoladamente, e sim, por intermédio de etapas fundamentais e essenciais, havendo um acompanhamento para que falhas possam ser localizadas para que os desempenhos dos estudantes possam melhorar futuramente. Freitas (2009, p. 78) assinala que isso é um "Processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. Esta é a maneira mais adequada de se pensar a avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento"

Uma das maneiras de verificar a aprendizagem dos estudantes está relacionada ao modo de como essas avaliações estão sendo desenvolvidas, aplicadas, verificadas e publicizadas para que medidas possam ser tomadas em relação ao melhoramento educacional. Os diálogos sobre avaliação em larga escala aqui no Brasil surgem na década de 1980, e:

[...] o Brasil passou a desenvolver avaliações para mensurar a qualidade da Educação ofertada nas escolas públicas e privadas e, em 1990, implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual foi pensado, inicialmente, para avaliar três dimensões dos sistemas de Ensino por meio de, respectivamente, indicadores educacionais, indicadores da escola e indicadores do sistema de gestão educacional. (BASSO; FERREIRA; OLIVEIRA. 2021, p. 502).

Esse sistema de avaliação é considerado uma política de Estado, que segundo Oliveira (2011, p. 129) "[...] envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo

Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade”.

Essa política foi planejada com o objetivo de avaliar as três dimensões dos sistemas de ensino por intermédio de indicadores educacionais, indicadores da escola e indicadores do sistema de gestão educacional. Nesse sentido, passando-se a discutir a oferta e a qualidade da educação. E para isso,

Uma das tendências de aferição dessa qualidade foram as avaliações de larga escala, que possuem longa trajetória no cenário internacional. Influenciado por um contexto social e econômico que exigia maior qualificação dos trabalhadores, o contexto educacional passou a ter de medir a eficiência dos processos de Ensino-aprendizagem realizados nas escolas, e é nesse contexto que, na década de 1980, começam as primeiras ações que deram origem ao Saeb, foco do presente estudo. (BASSO; FERREIRA; OLIVEIRA. 2021, p. 503).

Assim, é importante que o sistema educacional se mantenha atualizado e que as políticas inseridas nele, fazem-se necessárias e apresente níveis de evolução para que este possa vir a avaliar positivamente o aluno em todas as suas etapas educacionais sem ranqueamentos e competitividade.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, baseando-se na pesquisa bibliográfica, por intermédio de suporte como livros e artigos da área de Políticas Educacionais, especialmente no tocante aos tipos de avaliação, que são: avaliação em sala de aula, avaliação institucional e avaliação em larga escala, e ao que elas destacam em relação ao ensino-aprendizagem inserida em um contexto escolar e social para verificação do rendimento escolar intermediado pelo trabalho do professor.

Essa classificação de caráter bibliográfico nas palavras de Gil (2008, p. 44) “[...] constituem as fontes bibliográficas por excelência. Em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como de leitura corrente ou de referência”. A partir dos livros, surgem os artigos que embasam as pesquisas, contemplando pensamentos e reflexões sobre o tema pesquisado, havendo, ainda, a possibilidades para a execução de outras práticas metodológicas que favorecem resultados satisfatórios de uma pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

## **PROGRAMA “*EDUCAR PRA VALER*” E OS TRÊS NÍVEIS DE AVALIAÇÃO**

Atualmente, em todo e qualquer sistema educacional, seja ele público ou privado, buscase, por intermédio de políticas educacionais (aquelas voltadas a melhorias para o campo da educação), utilizar avaliação em larga escala. Sendo esta, uma forma de verificar a aprendizagem dos estudantes, bem como de todos os outros atores envolvidos ao campo educacional. Essa ação promove, a partir de sua divulgação, competição entre as escolas a partir de quando estas são expostas por intermédio dos resultados e de seus índices de desenvolvimento, tanto positivo quanto negativamente.

Assim, empresas a exemplo da *Fundação Lemann* que tem por objetivo, segundo esta “colaborar com pessoas e instituições de amplo impacto que garantam a aprendizagem de todos os estudantes, e engajar lideranças comprometidas em resolver desafios sociais complexos do país” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002, p. 3).

Essa empresa que está aliada ao programa “*Educar pra Valer*”, que tem feito investimentos juntamente a Secretarias de Educação que queiram aderir a boas práticas de gestão para elevar os índices de desenvolvimento na aprendizagem dos estudantes das escolas de seus municípios. O programa “*Educar pra Valer*” com sua equipe, promove as avaliações para verificação se seus investimentos estão tendo resultados satisfatórios e esses resultados são vistos por intermédio dessas avaliações, principalmente a em larga escala. Esse programa, a princípio, aplica a avaliação diagnóstica (que traz informações do domínio de conhecimentos dos alunos no início do ano letivo). No decorrer desse ano letivo, são aplicadas as avaliações formativas, fazendo intervenções, bem como verificando a consolidação das competências e habilidades estudadas. Por último, a avaliação somativa (a que ocorre no último bimestre do ano letivo, que busca verificar da consolidação do ensino-aprendizagem). É por intermédio desses três tipos de avaliações que são implementados os três tipos de avaliação em estudo, que são: avaliação de aprendizagem em sala de aula, avaliação institucional e avaliações em larga escala.

Essas avaliações, principalmente a em larga escala, ao ser divulgada, na maioria das vezes causam constrangimentos, ranqueamentos, bem como competitividade, e nem sempre são utilizadas pelas escolas e sim, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sistema esse, utilizado pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC. Existem, ainda, alguns programas que utilizam esse tipo de avaliação (em larga escala) para apresentarem os índices de desenvolvimentos da aprendizagem alcançados, a exemplo do “*Educar pra Valer*”, que atua



com essa avaliação, que segundo Freitas (2009, p. 47) "A avaliação em larga escala é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de orientar políticas públicas".

Esse tipo de avaliação tem um caráter somativo, com característica de indicador de fluxo, e o principal indicador é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A partir da perspectiva de implementação de medidas visando melhorias na educação pública, secretarias de educação vem aderindo a esse programa que promete melhorar os índices de ensino-aprendizagem nas escolas em que este esteja atuando.

## CONCLUSÕES

Conforme vimos, a educação tem seu papel de destaque em seu desenvolvimento perante uma sociedade, pois ela é entendida como algo que nos faz aprender cotidianamente. Destarte, nos é remetido a ideia de avaliações para verificação de aprendizagem, as quais vimos que estas estão divididas em três níveis: a avaliação em aprendizagem em sala de aula, que é um tipo de avaliação que tem mais atribuições do que as outras, pois se propõe atribuir notas, uma vez que são elaboradas e aplicadas pelo próprio professor para verificação de aprendizagem dos estudantes, todavia, promovendo aprovação ou reprovação, dando aos discentes os conhecimentos mínimos necessários para darem prosseguimento à vida acadêmica.

A avaliação institucional, que é um tipo de avaliação que fica restrito à escola e que serve para busca e implementação de políticas públicas para aquela escola específica. Já a Avaliação em Larga Escala é destinada para fins em nível Nacional, a exemplo a do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e outros. O foco desse tipo de avaliação é diagnosticar e avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Vimos que a partir da implementação de políticas de governo esses tipos de avaliação são cobrados nas instituições de ensino para verificar como se procede o ensino-aprendizagem. A política utilizada para evidenciar esse tipo de procedimento foi o "Educar pra Valer", que tem parceria com a *Fundação Lemann*, na busca e colabora por uma educação melhor, tendo foco na aprendizagem dos estudantes, porém, com o foco ainda maior em resultados trazidos por os três níveis de avaliação para um melhor desempenho por intermédio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- Saeb.

## REFERÊNCIAS

BASSO, Flávia Viana; FERREIRA, Rodrigo Rezende; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 501-519, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Arlete Modesto Macedo, *et al.* O Construtivismo na Educação. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 12, n. 40, p. 138-150, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação Educacional caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos**. 2002. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 4 nov. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, p. 811-816, 2017.

MONTE, Erika Sâmia Pereira; CARNEIRO, Francisco Lucas de Lima; FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante. Relação Família-Escola: o conhecimento Formal e Informal em Debate. **Educação como (re) Existência: mudanças, consciencialização e conhecimentos**, 2020. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=conhecimento+formal+e+informal&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=conhecimento+formal+e+informal&btnG=). Acesso em: 22 fev. 2023.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DO PPC DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFRN - CEARÁ-MIRIM**

Antonina Camila Silva de Melo<sup>1</sup>  
Maria Célia de Lima Batista<sup>2</sup>  
Yasmin Gabrielle Barbosa Soares<sup>3</sup>  
Jefferson Alexandre do Nascimento<sup>4</sup>  
Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo<sup>5</sup>

### **RESUMO**

Tendo em vista os desafios atuais que envolvem o ensino e a aprendizagem da matemática, este trabalho teve como objetivo discutir a formação do professor de matemática a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso do curso de Licenciatura em Matemática do IFRN, campus Ceará-Mirim. O trabalho constitui-se a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental (MARCONI E LAKATOS, 2003). O aporte teórico baseia-se, principalmente, nas contribuições de Valente (2022), Gomes et al (2019) e Villela (2014). O estudo evidenciou que a criação da Licenciatura em Matemática no município de Ceará-Mirim integra um processo de interiorização do ensino superior promovido pelo IFRN. Do mesmo modo, a análise do PPC propiciou a compreensão de que a oferta do curso busca formar profissionais preparados para atender às demandas existentes na educação básica na região.

Palavras-chave: Formação Docente. IFRN. Licenciatura em Matemática.

### **ABSTRACT**

In view of the current challenges that involve the teaching and learning of mathematics, this paper aimed to discuss the training of mathematics teachers from the analysis of the Pedagogical Course Project - PPC of the Degree in Mathematics of IFRN, Ceará-Mirim campus. This work is based on a bibliographic and documental research (MARCONI; LAKATOS, 2003). Our theoretical contribution is based, mainly, on the contributions of Valente (2022), Gomes et al (2019) and Villela (2014). The study evidenced that the creation of the Degree in Mathematics in the city of Ceará-Mirim integrates a process of interiorization of higher education promoted by IFRN. Likewise, the analysis of the PPC provided the understanding that the offer of the course seeks to train professionals prepared to meet the existing demands in basic education in the region.

Keywords: Teacher Training. IFRN. Mathematics Teaching Degree.

### **1 INTRODUÇÃO**

---

<sup>1</sup> Licencianda em Matemática, IFRN-CM, antoninaa.mello@gmail.com

<sup>2</sup> Licencianda em Matemática - IFRN-CM, mariacelia14@gmail.com

<sup>3</sup> Licencianda em Matemática - IFRN-CM, yasmingabrielle01022002@gmail.com

<sup>4</sup> Doutorando PPGECEM - UFRN, Docente IFRN, jefferson.nascimento@ifrn.edu.br

<sup>5</sup> Doutoranda PPGED - UFRN, Docente IFRN, laispaulamedeiros@gmail.com

Os indicadores da qualidade do ensino no Brasil remetem a um cenário de aprendizagem fragilizada no que se refere ao ensino da matemática. Os estudantes da educação básica apresentam lacunas na compreensão dos objetos do conhecimento. Isso pode ser percebido, por exemplo, nos últimos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB que apresentam um aumento na falta de aprendizagem em matemática<sup>6</sup>.

Na construção deste trabalho, consideramos pertinente a compreensão de que a análise do quadro atual em relação ao ensino e a aprendizagem de matemática relaciona-se a questões históricas, pois a educação brasileira foi, e continua a ser, construída em meio a avanços e rupturas, sobretudo, em relação à formação de professores. Desse modo, ressaltamos a necessidade de construirmos relações com as narrativas históricas para compreender o processo de formação do docente, especificamente, do professor de matemática (MORAIS, 2018).

Apenas a partir da criação do curso superior em São Paulo, na década de 1930, e a crescente demanda para uma formação específica, começaram a ser formados os primeiros professores de matemática. Presumia-se que as demais unidades federativas fossem contempladas com iniciativas semelhantes. Contudo, isso não aconteceu de imediato, pois, no Rio Grande do Norte, por exemplo, apenas no final da década de 1950, o Estado pode contar com uma Universidade Federal (MORAIS, 2018).

Vale salientar que, antes desse período, existia um modelo de educação no Estado, mas o grupo que frequentava esses poucos espaços eram os privilegiados economicamente, o que contribuiu para um cenário de analfabetismo que urgia medidas para combater tal fragilidade social. No entanto, a missão não era fácil, visto que existia um déficit na formação específica para o professor de matemática, como também da oferta de cursos superiores que só veio a concretizar-se ao longo da segunda metade do século XX.

Essa criação foi fundamental para a melhoria na qualidade do ensino. Entretanto, a formação de professores restringia-se, principalmente, às capitais, gerando desigualdade de acesso ao ensino superior. Alguns municípios só foram contemplados décadas depois da inauguração do primeiro curso ofertado pela UFRN, como é o caso de Ceará-Mirim, que passou a contar com o curso de Licenciatura em Matemática oferecido pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) no primeiro semestre letivo de 2020. O fato desta licenciatura ter sido criada apenas neste ano reflete o atraso no processo de interiorização do acesso ao Ensino Superior. De acordo com o Projeto de Autorização de Funcionamento do

---

<sup>6</sup> Os últimos resultados do SAEB (2021) podem ser acessados no link <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>.

Curso de Licenciatura em Matemática - PAF, a oferta da licenciatura, na modalidade presencial, se justifica pela necessidade de “dinamizar o processo formativo e de ampliar os conhecimentos científicos, tecnológicos e socioculturais” (IFRN, 2019).

Nesse contexto, essa pesquisa tem como objetivo discutir a formação do professor de matemática a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Matemática do IFRN, campus Ceará-Mirim<sup>7</sup>. O PPC é inerente ao ensino superior, pois ele se faz necessário para a organização curricular. A respeito dessa questão, Moreira e Silva (1997, p. 23) informam que “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Ou seja, o currículo atrela-se a discussões ideológicas.

Os caminhos metodológicos foram determinados após análise de estudos que versam sobre a temática, para a partir da base teórica realizar a análise documental do PPC. Conforme apreendemos a partir de Marconi e Lakatos (2003), diante de documentos oficiais, cabe ao pesquisador realizar a análise e a interpretação dos documentos. Do mesmo modo, a pesquisa possui um cunho bibliográfico. Assim, as contribuições de Valente (2022), Gomes et al (2019), Villela (2014), entre outros, serviram de suporte teórico para a temática proposta. Em um primeiro momento, são apresentados os aspectos históricos a respeito da formação docente; em seguida, caracterizamos a Instituição para, por fim, realizarmos a análise do PPC do curso.

## **2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO RN**

A matemática apresenta-se como um objeto do conhecimento que engloba muitas questões na sua contextualização. Para compreender as dificuldades acerca da aprendizagem é possível perceber a busca por mudanças no processo de formação e ensino, seja na atualidade, com propostas de uma instrução contextualizada, seja na construção histórica enveredando por caminhos que explicam como tem ocorrido essa formação ao longo do tempo (VALENTE, 2022). Falar da formação de professor de matemática no RN e, associando ao contexto nacional, é retomar a um passado que remete a criação das escolas de primeiras letras, em meados do século XIX, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império por meio de Lei Geral de 1827 que, conforme apontado por Tanuri (2000, p. 62), também estabelecia “exames

---

<sup>7</sup> Essa pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado ao curso de licenciatura em Matemática do campus Ceará-Mirim do IFRN.

de seleção para mestres e mestras, embora num movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames”.

Diante a fala da autora, é possível perceber que a preocupação com a formação docente é marcada por um lento caminhar. As questões políticas imperavam e a educação não era prioridade nessas discussões. É possível afirmar que o Império “via a formação do professor como um meio importante para promover os objetivos das classes dominantes, criando no país uma nação civilizada e desenvolvida, nos moldes dos países europeus da época” (VILLELA, 2014, p. 09). Essa colocação do autor aponta o desinteresse daqueles governantes em elevar a educação brasileira e destiná-la a todos os cidadãos como instrumento de transformação social, o que contribuiu, de certo modo, para o pouco tempo de funcionamento das escolas das primeiras letras, visto que “idas e vindas, abertura e fechamento dessas escolas levam-nos até as décadas finais do século XIX ” (VALENTE, 2022, p. 14).

Diante de tais acontecimentos, surgem, a partir de 1835, os estabelecimentos direcionados à formação de professores para atuar na instrução primária - as Escolas Normais. De acordo com Tanuri (2000, p. 63), “as primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834”. Essas escolas foram criadas e extintas em diferentes localidades ao longo do século XIX. A fragilidade na sua formulação permitiu que funcionassem entre ações turbulentas, eram inauguradas e logo fechavam, como é o caso da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro que foi a primeira a ser fundada e durou apenas quatro anos. Segundo Tanuri (2000)

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000, p. 65).

Com o advento da República, essas instituições disseminaram-se pelas diversas províncias. Embora as Escolas Normais tenham sido muito importantes para os professores que queriam seguir o magistério, ofertavam salário precário, uma formação inconsistente e a demanda da criação de novas salas de aula eram demoradas. Faltava um plano próprio para a formação do professor de matemática primário, como também discussões metodológicas para a composição de um currículo que fosse favorável aos futuros docentes (VALENTE, 2011).

A instrução era oferecida a nível secundário e, apenas a partir da década de 1930, o primeiro curso superior para a formação de professores surge para embasar o ensino de matemática de forma científica com a inauguração da Universidade de São Paulo, em 1934, que foi instituída por um Decreto da Reforma de Francisco Campos<sup>8</sup> de 1931 (GOMES *et al*, 2019). A priori, se esperava a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que pretendia formar docentes para a escola secundária, mas foi fundada a Faculdade de Filosofia ou Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que não atendia aos critérios da reforma, já que o desejo de Francisco Campos era conjugar o “ideal da pesquisa científica pura em um sistema tradicionalmente profissionalizante e a introdução dos estudos pedagógicos para a formação de professores para a escola secundária em nível superior” (CACETE, 2014, p. 4).

A formação específica do professor de matemática teve seu início na recém fundada faculdade e acontecia da seguinte forma: 1º ano: Geometria (Analítica e Projetiva), Análise Matemática (1ª parte), Física Geral e Experimental (1ª parte), Cálculo Vetorial; 2º ano: Análise Matemática (2ª parte), Mecânica Racional, Física Geral e Experimental (2ª parte); 3º ano: Análise Matemática (3ª parte), Geometria, História das Matemática (ZICCARDI, 2009).

Essas disciplinas foram ministradas, inicialmente, por professores contratados de outros países e, após terminar, o curso os recém-formados exerciam sua profissão em novas faculdades que eram implantadas a passos lentos pelo país. No Rio Grande do Norte, apenas no final dos anos cinquenta essa realidade foi alcançada, visto que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte surgiu em 25 de junho de 1958. É importante frisar que antes da inauguração da UFRN existiam outras formas de ensino no Estado. As Escolas Normais, os Movimentos de Educação Popular, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal também fizeram parte do cenário. Contudo, a formação de professores acontecia de forma rudimentar, ou seja, não existia curso superior para assisti-los e sim alguns cursos de treinamento (GUTIERRE, 2008).

Ainda segundo esta autora, neste período, os moldes educacionais eram inconsistentes no RN e medidas precisavam ser tomadas para que o analfabetismo fosse combatido e as classes populares deixassem de ser discriminadas e passassem a usufruir do seu direito à instrução escolar. Na década de 1960, o prefeito de Natal Djalma Maranhão e o Governador do estado Aluizio Alves ganharam o apelido de dois governos populares, pois contribuíram ativamente para a inclusão das classes populares no contexto escolar. Essas conquistas populares aconteciam, principalmente, na capital do Estado. A criação de curso superior de formação

---

<sup>8</sup>A Reforma Francisco Campos (1931), por meio do Decreto-lei nº 19.851, estabelecia o Estatuto das Universidades Brasileiras.

específica, a Licenciatura em Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Natal (FAFICIL), posteriormente, incorporada à UFRN foi prioridade natalense. No entanto,

A falta de ligação ou a carência de transporte entre as cidades, ou mesmo a situação precária das vias de acesso do Rio Grande do Norte, pelo menos até a década de 1980, são dificuldades relatadas e apontadas como alguns dos principais empecilhos, nesse período, para o desenvolvimento do estado. Esses são elementos que, a título de exemplo, influenciam na tomada de decisão de seguir para um ou outro local. Nesse sentido, aventamos que essas limitações ou dificuldades de acesso às regiões e cidades podem ter sido um dos principais fatores a impor obstáculos ao processo de formação de professores das disciplinas gerais e da matemática, em particular, no Estado. Some-se a isso o movimento de criação e desmantelamento de centros e periferias no estado, como já apontamos anteriormente, pois, durante muito tempo, no tocante à graduação formal e específica de professores, o estado viveu situações de precariedade e pouca oferta desses cursos e, conseqüentemente, de centros formadores (MORAIS, 2018, p. 09).

Os cursos específicos surgem em meados da década de 1960 e começaram a se interiorizar apenas nos anos 70. Eram as faculdades estaduais que ganharam espaços em algumas cidades do interior<sup>9</sup>. Em Ceará-Mirim, a oferta do curso superior de Licenciatura em Matemática inicia apenas no ano 2019, com um Projeto Político Pedagógico (PPC) que delineia o profissional a ser formado. É sobre este documento que nos debruçarmos no tópico seguinte.

### **3 A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO IFRN - CEARÁ-MIRIM**

Antes de discutirmos o PPC do curso de Matemática, primeiramente, se faz necessário apresentar, ainda que brevemente, a instituição que o oferta. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte é uma instituição de ensino superior, técnico e profissionalizante. Fundada em 1909, foi denominada, inicialmente, como Escola de Aprendizizes Artífices, e adotou sua atual designação no ano de 2009<sup>10</sup>. O IFRN tem como finalidade oferecer uma educação de excelência, direcionada para o desenvolvimento científico, tecnológico e social da região. Formar profissionais capacitados para o setor profissional também integra suas metas. A instituição é bastante conceituada e vista como uma das mais

---

<sup>9</sup> A interiorização da formação só começa a ocorrer a partir da criação, em 1974, do curso de Matemática da Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN), em Mossoró, seguida da criação dos cursos de Caicó e Patu, já entre o fim da década de 1970 e o início da de 1980 (MORAIS, 2018, p.10)

<sup>10</sup> Ao longo de sua história, a Instituição recebeu diferentes nomes que refletiam seus objetivos e o momento social e político. O IFRN possui um Portal da Memória com o objetivo de compartilhar a memória da instituição. O portal pode ser acessado no link: <https://centenario.ifrn.edu.br/>.



relevantes instituições de ensino técnico e profissionalizante do Brasil<sup>11</sup>. Atualmente, conta com 22 campi espalhados em diferentes municípios do Estado e possui cerca de 28 mil alunos matriculados neles. Em consonância com esse panorama, o IFRN disponibiliza, no Campus Ceará-Mirim, o curso de Licenciatura em Matemática. Este curso é ofertado em outros quatro municípios no Estado, nomeadamente, Mossoró, Natal (campus Central), Santa Cruz e São Paulo do Potengi.

Localizado a cerca de 30 km de Natal, o campus de Ceará-Mirim foi inaugurado em 02 de outubro de 2013 e oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos subsequentes, uma especialização em Tecnologias aplicadas à Educação e o curso superior de licenciatura em Matemática. Possui uma estrutura moderna, com salas de aula extensas e equipadas com sistema de ar-condicionado, biblioteca, espaços de estudo, laboratórios, auditório, entre outros espaços que são destinados a atividades esportivas e socioculturais.

No Projeto de Autorização de Funcionamento (PAF) do curso, consta que o município de Ceará-Mirim apresentava, em 2015, índices educacionais dignos de atenção, com uma posição de 121º para o Ensino Fundamental nos anos finais e 106º para o Ensino Fundamental nos anos iniciais, dentre 154 e 159 municípios, respectivamente. A taxa de analfabetismo no município é elevada, sendo em torno de 18% para pessoas de 10 a 15 anos e cerca de 30% para a população com idade acima de 15 anos, superando a média estadual que é de 19,6%.

Ainda segundo este documento, é exposto que o Plano Municipal de Educação (PME) de Ceará-Mirim tem como meta a formação inicial e continuada dos professores, especialmente, nas áreas de ciências e matemática. Visando esse objetivo, foram definidas estratégias, tais como parcerias com instituições de ensino superior para oferecer cursos gratuitos e programas especiais para preparar e capacitar professores em segmentos de atuação específicos. Dados do Censo Escolar de 2015 mostram que quase metade dos professores do ensino médio não têm formação específica nas disciplinas que ensinam, frisando a urgente necessidade de formar professores qualificados para atuar na educação básica.

De acordo com o PAF, entre os argumentos que justificam a urgente necessidade de implantação da Licenciatura, tem-se a precária qualidade de vida da região, o compromisso do IFRN em formar professores, a carência de cursos superiores na região, a ampliação das ofertas

---

<sup>11</sup> Podemos sugerir, como exemplo, a consulta à reportagem de 2019 que aponta que o IFRN foi considerado a segunda melhor instituição de toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e a quinta geral, dentre todas as instituições federais de ensino do país, que também engloba as universidades. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/indice-de-gestao-governanca-aponta-ifrn-como-o-segundo-melhor-instituicao-da-rede-federal>.

do Campus, a prioridade em cumprir compromissos assumidos pelo IFRN e a pesquisa de diagnóstico sobre demanda por Curso Superior. A partir dos dados apresentados pelo PAF do curso de matemática e do PME do município, torna-se visível que o curso em questão é de suma importância, tanto em âmbito municipal quanto estadual. Isso é ainda mais evidenciado quando se analisam os dados do IDEB da região, os quais apresentam índices alarmantes.

### 3. 1 ANÁLISE DO PPC

O Projeto Pedagógico de Curso é um documento base, pois é por meio dele que se encontra às diretrizes pedagógicas, a organização, sistematização e a estrutura curricular que são fundamentais para o curso seguir os devidos regulamentos que o Ministério da Educação exige para o seu funcionamento. No IFRN, na elaboração do PPC, é necessário que o Núcleo Docente Estrutural (NDE), o Ministério da Educação e a Instituição de Ensino Superior (IES) trabalhem em conjunto para formar o comitê que ficará responsável pelo curso, para que este siga todas as exigências estabelecidas pelo MEC e seguindo as normas para que possam avaliar e qualificar o curso de acordo com as necessidades e contexto o qual a IES está inserida.

De acordo com o PPC, os cursos de licenciatura da Instituição “se constituem de uma prática que engloba saberes filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos contrários às divisões disciplinares fragmentadas e reducionistas, primando por uma base consistente de conhecimentos necessários à formação da identidade do profissional docente (IFRN, 2018, p. 05). Dessa forma, é importante ressaltar que os cursos superiores de licenciatura ofertados pelo IFRN buscam atender, principalmente, às necessidades de identidade dos profissionais docentes que estão em formação, fornecendo os saberes que irão auxiliá-los durante a sua atuação profissional, bem como o aperfeiçoamento de habilidades que tenham ou que serão desenvolvidas durante o curso. Nesse sentido, o ato de ensinar é compreendido "como uma atividade humana, técnica, política e ética voltada para a formação da cidadania e para o mundo do trabalho, por meio de um currículo que ressalta – no que concerne à formação de professores – as exigências filosóficas, epistemológicas e as necessidades do contexto" (IFRN, 2018, p. 06).

O documento em análise foi aprovado no ano de 2018, é composto por 138 páginas e está subdividido em 15 (quinze) tópicos. Além disso, no documento também constam 05 (cinco) anexos, nos quais encontram-se as ementas das disciplinas que apresentam um breve resumo e objetivo da disciplina. Destacamos que, neste trabalho, a análise do documento versará sobre: a organização curricular e o perfil profissional de conclusão de curso. Além de terem como base

a legislação educacional, os produtores do documento embasaram sua escrita em autores como: Paulo Freire, Clermont Gauthier e Maurice Tardif, utilizando-se, assim, citações desses autores no documento. Referem-se a renomados autores que se dedicam, principalmente, à formação docente em uma perspectiva pedagógica crítica e pós-crítica.

Conforme consta no documento, "a organização curricular deste Curso observa as determinações legais presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), na Resolução CNE/CP nº 2/2015 "(IFRN, 2018; p.14) . Do mesmo modo, o projeto busca atender ao padrão de qualidade segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). No documento, uma das subdivisões é a organização curricular do curso, que está dividida em dez subtítulos, entre os quais, encontra-se: a estrutura curricular, os seminários curriculares, estágio supervisionado, atividades teórico-práticas de aprofundamento e desenvolvimento de pesquisa acadêmico-científico. A organização curricular é um conjunto de aprendizagens que serão desenvolvidas durante a formação do estudante no curso, a estrutura curricular possui componentes curriculares mínimos que o estudante tem como obrigatoriedade cumpri-las no decorrer do mesmo. De acordo com o documento, essa estrutura

[...] fortalece o reconhecimento da necessidade de uma formação de professores integradora de conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (IFRN, 2018, p. 14).

Durante a formação, os estudos devem oportunizar o desenvolvimento e a construção de competências, habilidades e valores que são importantes para a atuação profissional. Na organização curricular do PPC, encontra-se a matriz curricular que é um documento que auxilia as instituições de ensino na organização de suas ações pedagógicas. A matriz curricular está organizada em três núcleos, sendo eles: Núcleo de Formação Geral, Específica e Educacional; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação; e o Núcleo de Estudos Integradores. Além dos núcleos, têm-se também três eixos que integram os mesmos, os quais são: Eixo Fundamental; Eixo Didático-Pedagógico e Epistemológico; e o Eixo Específico. A matriz curricular do curso está organizada por disciplinas e períodos, que correspondem as seguintes cargas horárias: "2.130 horas destinadas à formação docente; 244 horas destinadas seminários curriculares e 1.000 horas destinadas à prática profissional, totalizando 3.374 horas"(IFRN, 2018, p. 17).

Em relação ao perfil profissional de conclusão do curso, o PPC destaca que se busca formar profissionais "capazes de atuar na educação básica na perspectiva da melhoria da

qualidade dos processos de ensinar e de aprender e que sejam sintonizados com as necessidades da sociedade e, em particular, da educação” (IFRN, 2018, p.12). Esses profissionais devem inovar e estar preparados para atender as demandas e as necessidades da sociedade.

No documento, são elencados quinze pontos que se referem ao que os futuros profissionais deverão ser capazes de praticar. Dentre estes, destacam-se: articular e inter-relacionar teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem; compreender a pesquisa como um dos princípios orientadores da formação docente e da atuação profissional na educação básica; buscar a inovação em sua prática profissional, inclusive fazendo uso de novas tecnologias; ter atitude ética no trabalho e no convívio social; compreender os processos de socialização humana em âmbito coletivo e perceber-se como agente social que intervém na realidade; adotar uma prática educativa que leve em conta as características dos estudantes e da comunidade; os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular do ensino da Matemática (IFRN, 2018, p. 12).

A partir do exposto, compreendemos que o perfil do futuro docente envolve conhecimentos específicos e valores éticos, consciente da importância do conhecimento pedagógico e da necessidade de desenvolver continuamente a pesquisa, a inovação e a formação permanente. Do mesmo modo, objetiva-se que o professor reconheça as necessidades e as demandas da educação básica de forma articulada com a sociedade e a comunidade na qual está inserido. Esses aspectos são importantes para a formação dos professores, especialmente, como cidadãos críticos e construtores da sociedade. Ressalta-se ainda que cabe aos futuros docentes a análise do contexto social dos estudantes no intuito de desenvolver a autonomia, a criatividade e uma aprendizagem significativa, articulada com as novas tecnologias.

#### **4 BREVES CONSIDERAÇÕES**

Este trabalho teve como objetivo discutir a formação do professor de matemática a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso do curso de Licenciatura em Matemática do IFRN. Para embasar o nosso estudo, discutimos ainda sobre a formação docente específica para o ensino da disciplina a partir de aspectos históricos.

Ao analisar, ainda que brevemente, a formação docente para o ensino de matemática no RN, situando-a no cenário nacional, foi possível compreender que o contexto histórico, social, econômico e político influenciou diretamente na organização da educação e, especificamente, na formação de professores da disciplina. O estudo evidenciou, sobretudo, que a interiorização

do acesso à essa formação, em nível superior, é relativamente recente e, nesse sentido, a oferta no campus de Ceará-Mirim corresponde a uma demanda histórica.

Do mesmo modo, a elaboração da proposta de implantação da licenciatura em matemática no IFRN-Ceará-Mirim busca atender às necessidades da comunidade local. O estudo demonstrou que entender o espaço no qual o curso está sendo ofertado é de suma importância, pois, revela ainda os objetivos do IFRN e a responsabilidade social enquanto Instituição pública de ensino. A implantação no município justifica-se diante dos índices oficiais coletados a partir do censo escolar e do IDEB, nos quais consta uma fragilidade na aprendizagem, principalmente, na aprendizagem em matemática. Por isso, a necessidade em formar profissionais para atuar na área da educação matemática.

A análise ressalta a importância de estudar e conhecer o PPC de um curso, pois, a partir desse estudo pode-se compreender os objetivos que permeiam o documento, especialmente, as diretrizes que regem o curso e as perspectivas que norteiam a formação dos futuros profissionais. Assim, compreende-se o perfil do futuro professor de matemática contempla a formação de um sujeito, a partir de uma perspectiva crítica, que irá atuar na educação básica de forma articulada com a sociedade e a comunidade na qual está inserido, comprometido com o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Portanto, a partir da pesquisa, pode-se inferir que a implantação do curso de licenciatura em matemática no IFRN-Ceará-Mirim poderá influenciar de forma positiva na formação docente de profissionais no ensino da matemática da região, bem como no desenvolvimento da educação básica no município de Ceará-Mirim e nos municípios da região. Segundo o proposto no PPC, os profissionais formados na instituição estarão preparados para atender as demandas e necessidades que o município vivencia no ensino da educação matemática e assim proporcionar um avanço significativo na educação regional. Como desdobramento dessa pesquisa, poderão surgir novos estudos que investiguem a atuação dos egressos do curso.

## REFERÊNCIAS

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, 2014, p. 1061-1076. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Q7PJ3QqNzCPKWksfZx9PZCc/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 fev 2023.

GOMES, Manoel M.; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Niede Dagraça de Sousa; MELO, Severina R. A.; ARAUJO, Suelda F. de;

NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes M. D. de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**. v. 19, n 15, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 22 fev 2023.

GUTIERRE, Liliane dos Santos. O ensino de matemática no Rio Grande do Norte: trajetória de uma Modernização (1950-1980)./Liliane dos Santos Gutierre. - Natal, 2008. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14190>. Acesso em: 2 fev. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Matemática. Presencial**. Natal, RN, 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/ceara-mirim/cursos/nivel-superior/licenciatura-em-matematica/licenciatura-em-matematica/view>. Acesso em: 13 fev 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto de Autorização de Funcionamento do Curso de Licenciatura Plena em Matemática na modalidade Presencial, IFRN, Campus: Ceará Mirim. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2003.

MORAIS, Marcelo Bezerra de. Formação de professores de Matemática no RN: uma análise histórica a partir da ótica dos espaços. **Anais 4 ENAPHEM - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**. Campo Grande (MS), 14 a 17 de Novembro de 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/6544>. Acesso em: 3 fev 2023.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5097717/mod\\_resource/content/1/aula%203-Moreira%2C%20Silva.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5097717/mod_resource/content/1/aula%203-Moreira%2C%20Silva.pdf). Acesso em: 6 fev 2023.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da formação do professor que ensina matemática: etapas de constituição da matemática para ensinar. **Boletim online de Educação Matemática**. Florianópolis, v. 10, n. 19, 2022, p. 10-24. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/21698>. Acesso em: 3 fev 2023.

VILLELA, H. O. S. Do Artesanato à Profissão- Representações Sobre a Institucionalização da Formação Docente no Século XIX. In: BASTOS, M. H. C; STEPHANOU, M. (Orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol II: Século XIX**. 5. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2014. p. 104-115.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n.14. maio – ago, 2000, p. 61 – 88.

ZICCARDI, L. R. N. O curso de Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: uma história de sua construção/desenvolvimento/legitimação. 2009. 408f. **Tese** (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

---

## **A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS**

Gabriel Grochovski Lemes<sup>1</sup>  
Naiani Cabral Reigada Borges<sup>2</sup>  
Leonardo Souza Santos<sup>3</sup>  
Lia Maris Orht Ritter Antikeira<sup>4</sup>

### **RESUMO**

Colhendo experiências com participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), buscou-se trazer resultados nas mudanças significativas com este auxílio para a formação dos estudantes da licenciatura, e como as áreas vivenciadas mudaram tanto a perspectiva dos bolsistas quanto a dos alunos no âmbito escolar. Levando ao final uma pesquisa com os alunos discutindo a relevância da presença do bolsista e futuro professor em sala. Concluindo que o PIBID é uma importante política pública voltado à educação e formação de professores, gerando impacto positivo na vida dos alunos da educação básica e dos bolsistas participantes.

Palavras-chave: PIBID. Política Pública. Formação de Professores. Educação.

### **ABSTRACT**

Collecting experiences with participants of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), we sought to bring results in significant changes with this aid for the training of undergraduate students, and how the areas experienced changed both the perspective of scholarship holders and that of students in the school environment. Leading to the end a survey with students discussing the relevance of the presence of the student and future teacher in the classroom. Concluding that PIBID is an important public policy aimed at education teachers and education,, generating a positive impact on the lives of basic education students and participating scholarship holders.

Keywords: PIBID. Public policy. Teachers training. Education.

### **INTRODUÇÃO**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é um programa administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Capes, que tem como objetivo o incentivo para estudantes de licenciatura desde a graduação possuírem

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Ciências Biológicas, UTFPR [gabriellemes0015@gmail.com](mailto:gabriellemes0015@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciatura em Ciências Biológicas, UTFPR [naianireigada@gmail.com](mailto:naianireigada@gmail.com)

<sup>3</sup> Departamento Acadêmico de Ensino, DAENS [leonardosantos.2019@alunos.utfpr.edu.br](mailto:leonardosantos.2019@alunos.utfpr.edu.br)

<sup>4</sup> Departamento Acadêmico de ensino, DAENS [liaantikeira@utfpr.edu.br](mailto:liaantikeira@utfpr.edu.br)

o contato com o ambiente escolar em meios públicos, com a visão que os mesmos quando formados voltem para esta carreira já que é o ramo que mais possui carência de profissionais de matérias específicas, visando a melhoria da qualidade da educação pública .

O programa possibilita o primeiro contato e vivência em ambiente escolar que os estudantes de licenciatura precisam para desempenhar um bom papel na profissão, fazendo com que eles percam a insegurança de dar aula e aprendam a agir diante de situações do cotidiano escolar, como lidar com alunos que possuem alguma deficiência e como um professor deve se portar dentro do colégio.

Dentro da sala de aula o docente desempenha a função de auxiliar o professor supervisor no que ele precisar no decorrer da aula. Com isso o professor supervisor determina o que o pibidiano irá fazer como por exemplo: passar determinado conteúdo no quadro, corrigir provas, visitar atividades, monitorar a sala de aula, aplicar questionários, dialogar com os alunos, etc. Fora da sala de aula, mas ainda inserido no ambiente escolar, o docente pode participar de reuniões, conselhos de classes, conselho de professores, e assim compreender a política da escola e como funciona o sistema de ensino básico público do Brasil.

Assim o artigo mostra as áreas que o programa auxiliou até o momento das vivências do início da docência estando no estágio de estudante licenciado, buscando incentivar e mostrar a diferença que o programa faz nas vidas dos futuros docentes e o auxílio que os bolsistas dispõem aos alunos e aos professores supervisores.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa em foco foi impulsionada pela compreensão do PIBID como uma forma de incentivo e valorização da profissão do professor e da formação inicial dos bolsistas. A pesquisa foi feita para impulsionar a vida dos alunos enquanto estudantes e para contribuir para um docente com uma preparação para a sala de aula.

Foi realizada em duas etapas, sendo que a primeira incluiu a aplicação de um questionário (4 perguntas) na primeira semana do ano letivo de 2023, com os alunos do Colégio Estadual Senador Correia, em Ponta Grossa-PR.

As perguntas realizadas foram:

Você acha importante um estagiário/pibidiano na sala para colaborar com o professor?

---



- Você se sente inspirado a estudar quando vê uma pessoa nova como professor?
- Você acha que o estagiário/pibidiano deveria ter mais espaço na sala de aula fazendo atividades fora do cotidiano?
- Você já foi ajudado por um pibidiano?

A pesquisa foi aplicada para os alunos dos 9º anos e ensino médio, durante as aulas de Biologia e ciências, foram 90 alunos que contribuíram para a pesquisa, os dados foram coletados de maneira sucinta, após isso os foram tabulados e analisados, até concluirmos o resultado, portanto, a pesquisa é quantitativa.

A segunda etapa realizada foi a reflexão por parte dos pibidianos do que o programa tem representado para sua formação e as experiências adquiridas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

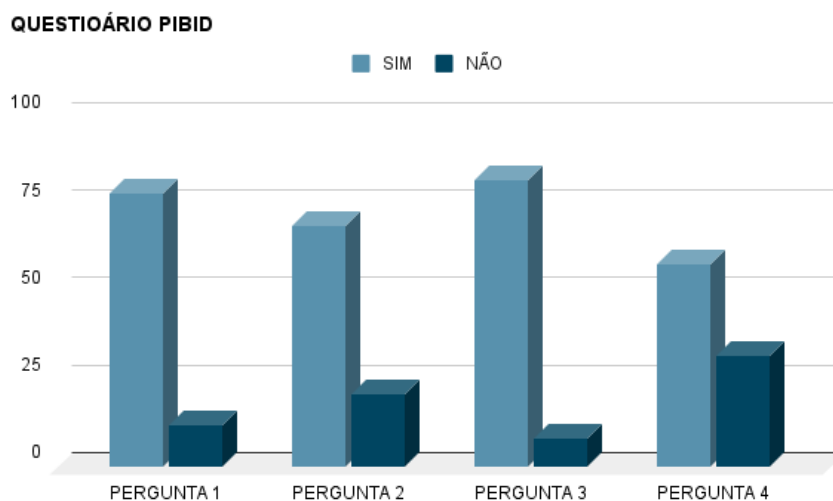
### **1. Percepção dos estudantes:**

Com base na metodologia estabelecida anteriormente podemos definir que a opinião estabelecida pelos alunos tem como base as questões assim mantidas no gráfico

Para atender aos objetivos da pesquisa, os dados foram organizados por questões e respostas objetivas (sim ou não).

De acordo com as respostas dos alunos, elaboramos o gráfico que teve um índice grande de pessoas que gostariam que o pibidiano tivesse mais espaço na sala de aula, praticando mais atividades fora do comum até mesmo para eles realizarem uma visita à faculdade, para incentivar os alunos a prestarem vestibular para algum curso no ensino superior. A pesquisa realizada com os alunos constitui para o levantamento de dados sobre a opinião dos mesmos, além de contribuir para a pesquisa os dados levantados são essenciais para maior participação no programa de forma que tenha mais interação com os alunos em sala de aula, outro questionamento que foi feito aos alunos foi a respeito do pibidiano colaborando com o professor/professora, muitos acham importante esse acompanhamento seja ele para ver como funciona a escola, e até mesmo ajudando em atividades, com isso contribui para os alunos possuírem atividades mais divertidas que melhorem seu aprendizado.

**Figura 5:** Levantamento das opiniões dos alunos.



**Fonte:** Própria autoria, 2023.

## **2. PERCEPÇÕES DOS PIBIDIANOS**

### **2.1. Áreas que o programa auxilia na formação**

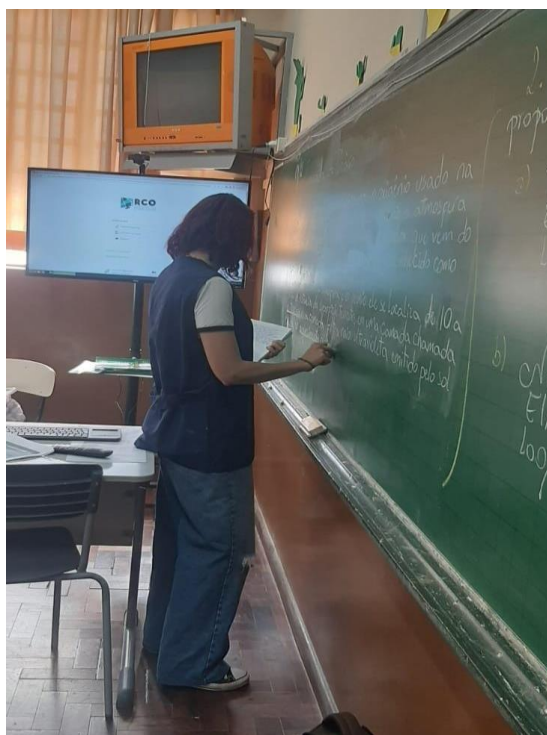
O programa auxilia em várias áreas no que se diz respeito ao formar-se professor, citando em tópicos os relatos dos autores, em que ele auxiliou até o momento de sua vivência. Mostrando também o auxílio do programa na questão da convivência do aluno com o bolsista, tornando a sala de aula mais confortável para o aprendiz.

#### **Contato desde cedo em relação aos acontecimentos na vida escolar.**

Sendo um dos principais focos do programa pode se afirmar que o aluno da licenciatura não precisará esperar até seu estágio para ter o contato com o cotidiano escolar.

Os autores deste artigo tiveram seu contato desde o primeiro período com o auxílio do programa, podendo desde muito cedo se posicionarem perante a escola e aos alunos como professores, deste modo ganhar um apreço ainda maior pela área cursada até o momento. Com a rotina já habituada, à frente, quando os mesmos enfrentarem o mercado de trabalho, não possuirão certo receio com o que encontrarão em relação ao cotidiano.

**Figura 01:** Bolsista passando conteúdo no quadro.



**Fonte:** Própria, 2022.

## **2.2. Contato com a plataforma de frequência**

Outro ganho em experiência com o PIBID foi com a plataforma usada para o lançamento de frequência e notas dos alunos, uma vez que possibilitado o contato pela professora/professor supervisor o licenciando aprende como funciona cada mecanismo desta ferramenta, podendo realizar a chamada assim conhecendo os alunos e aproximando o vínculo com eles.

A plataforma vivenciada pelos autores foi a LRCO (Livro Registro de Classe Online), plataforma online disponibilizada pelo governo do Paraná com a finalidade de facilitar o controle de notas e frequência pelos professores.

## **2.3. Perda da insegurança com ambiente escolar**

É de conhecimento de muitos que quando apresentado a um local novo ou uma vivência nova, possui aos primeiros contatos uma certa insegurança e até medo de como será tal acontecimento, e com o PIBID pode-se a cada dia que passa dentro do ambiente escolar tornar-se menos incomum para o estudante da licenciatura entrar em uma sala de aula junto a uma professora/professor experiente que auxiliará neste processo.

---

Os bolsistas que passam pelo programa, garantem que mudam a sua vida e a forma como veem a licenciatura e a arte de educar, abaixo seguem alguns dos relatos de participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência o PIBID atualmente:

*“Sempre gostei muito da ideia de ser professora, preparar aulas e assim poder ensinar os alunos, mas sempre fui muito tímida ao me direcionar para várias pessoas e quando preciso explicar algo que sei, por causa do nervosismo me embolo com as palavras, e com PIBID estou quebrando esse medo de falar e já notando uma grande melhora ao explicar algum conteúdo.”*

*“Uma vez a professora supervisora, pediu para que eu e minha colega do PIBID, elaborássemos uma aula sobre a camada de ozônio, o efeito estufa e o aquecimento global. Foi uma experiência incrível, demos a aula e no final fizemos uma roda de conversa, levantamos questionamentos atuais e os alunos interagiram bastante, a professora gostou tanto da apresentação que deixou a gente apresentar pros outros anos que ela daria aula no dia.”*

*“Nunca imaginei ser professor, antes de entrar em ciências biológicas fazia outro curso nada haver com licenciatura, mas tudo mudou quando entrei em biologia entrei mas porque não estava gostando do antigo curso, entrei inseguro, não gostava de falar para muitas pessoas, com medo de não me adaptar ao curso por ser licenciatura, mas isso mudou quando entrei no PIBID a experiência incrível perdi não por completo meus medos e insegurança mas estou evoluindo para melhor para me tornar um excelente professor, isso só aconteceu pelo PIBID.”*

#### **2.4.Presenciar outros métodos de aprendizagem com o professor/professora supervisora**

Quando o bolsista do programa acompanha o professor supervisor e outros professores da escola em suas aulas, pode-se notar diferentes meios de avaliação e metodologias aplicadas em sala de aula, sendo o método particular de cada professor ou particular de cada turma a ser utilizado, tomando esse detalhe importantíssimo para o estudante levar em sua bagagem de formação ponderando qual metodologia pode ser testada quando o mesmo possuir sua própria turma para lecionar.

#### **2.5.Experiências com os alunos que possuem alguma deficiência**

Nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura pode-se notar que há o conteúdo de educação inclusiva, mas sabe-se que a teoria se diferencia da prática, exclusivamente quando tocamos neste assunto, pois a realidade de cada aluno não se pode premeditar. Devendo assim modificar nossa prática dependendo da deficiência que o aluno possui para assim todos aprendam sem a exclusão de nenhum aluno.

---

Pelo programa ser voltado para instituições públicas, nota-se diversas vivências e realidades, que nós como futuros professores devemos estar preparados, e já na graduação ter a oportunidade de estar inseridos no acompanhamento e produção dos materiais adaptados para estes estudantes.

## **2.6. Visualizar a realidade do ambiente escolar para a preparação de aulas**

Quando inseridos na escola, os estudantes da licenciatura visualizam como cada escola é organizada e o que há disponível para a execução das aulas, modificando as aulas de acordo com o que é disponibilizado.

Ganhando em seu histórico de experiência novas formas de execução de um mesmo conteúdo. Por exemplo, quando a escola comporta laboratório, mas não comporta a turma inteira, o aluno bolsista auxilia com metade da turma em sala de aula e a outra em laboratório realizando a prática com o professor supervisor ou vice-versa, ajudando o professor que muitas vezes gostaria de realizar algo diferente para suas aulas, mas como precisa de mais auxílio não conseguia realizar.

Portanto, mesmo muitas escolas possuindo materiais, não há o auxílio necessário para os professores e esta questão o bolsista pode ajudar.

]

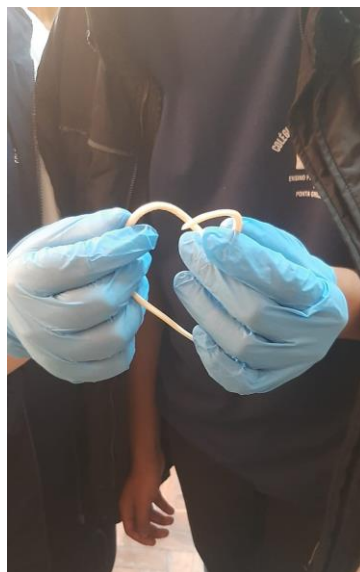
---

**Figura 02:** Bolsista responsável pelo laboratório.



**Fonte:** Própria autoria, 2022.

**Figura 03:** Alunos possuindo prática em laboratório com o auxílio do Bolsista.



**Fonte:** Própria autoria, 2022.

### **2.7. Aluno x docente**

Muitos alunos passam por problemas pessoais em casa e fazem da escola um “refúgio”, cabe aos professores e funcionários fazerem com que todos sejam sempre bem recebidos e acolhidos, sendo um ambiente seguro em que eles podem estar.

O papel de um professor é ser mediador do conhecimento, acompanhando o aluno e fazendo questionamentos que o ajude na descoberta do conhecimento. Esse contato constante, possibilita a aproximação do aluno com o pibidiano que está ali desempenhando seu papel de

---

auxiliar, muitas das vezes os alunos expõem o que sentem e procuram conselhos sobre como lidar com questões da vida.

**Figura 04:** Bolsista entre os alunos auxiliando a professora.



**Fonte:** Própria autoria, 2022.

## CONCLUSÕES

Após a experiência e análise do feedback das turmas com a presença do bolsista do PIBID em sala de aula, nota-se que há uma grande relevância do programa em ambas as vidas, tanto dos estudantes quanto dos professores e futuros professores envolvidos (bolsistas). Por conta desse incentivo por parte do governo, a classe pode ser valorizada para que as futuras gerações consigam ver a importância que o professor possui em suas vidas, sendo o seu papel primordial para a formação do indivíduo. Ao possuírem o contato com alunos que serão futuros professores, mas que já estão em uma posição de docência, podem aprender diferentes formas de conseguir reter o conteúdo em si, seja por afinidade que ao longo do programa vão desenvolvendo com o bolsista, ou por influência da presença do mesmo no cotidiano. Esperando assim que nossa classe profissional continue sendo amparada para que consigamos buscar o melhor para a educação, formando jovens e crianças com olhares críticos e ansiosos pelo saber.



## **REFERÊNCIAS**

GÓIS MORALES. A.. A Formação de novos professores e a formação continuada de professores de biologia em exercício: 2017, Ponta Grossa 2017. **Livro da editora UEPG**.. Ponta Grossa 2017, Aproximação entre e universidade e escola na formação de professores de biologia.p.19-31.



## **A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE**

Cirlene da Silva Lima

### **RESUMO**

A pesquisa teve como objetivo discutir qual a importância da prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da competência comunicativa e formação integral do estudante sob o arcabouço teórico de Borscheid e outros (s.d.); Coll, Palacios e Marchesi (1995); Franco (2016); Franco e Almeida Filho (2009); Freire (1996); Libâneo (2004); Lima (2017); Monteiro e outros (2013); Oliveira (2000); Ribeiro (2001) e Santos (2016). Estudo realizado por meio de pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa do tipo descritivo. Apresenta abordagem teórica sobre prática pedagógica de Língua Portuguesa vinculadas ao contexto social que podem ser valiosas para o desenvolvimento da competência comunicativa e formação integral do estudante.

Palavras-chave: competência comunicativa, ensino da Língua Portuguesa, formação integral, prática pedagógica.

### **ABSTRACT**

The research aimed to discuss the importance of pedagogical practice in Portuguese language classes for the development of communicative competence and integral formation of students under the theoretical framework of Borscheid and others (s.d); Coll, Palacios and Marchesi (1995); Franco (2016); Franco and Almeida Filho (2009); Freire (1996); Libâneo (2004); Lima (2017); Monteiro and others (2013); Oliveira (2000); Ribeiro (2001) and Santos (2016). The study was conducted through a qualitative, descriptive bibliographic research. It presents a theoretical approach on Portuguese language pedagogical practice linked to the social context that can be valuable for the development of communicative competence and integral formation of students.

Keywords: communicative competence, Portuguese language teaching, integral formation, pedagogical practice.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo abrange a importância da prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa (doravante LP) na formação de cidadãos críticos e competentes no processo comunicativo.

---

A reflexão e a mediação do professor são fundamentais nesse processo, assim como a valorização da competência comunicativa (doravante CC) e da ética nas relações interpessoais, logo, surge o questionamento: Qual a importância da prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da competência e comunicativa e formação integral do estudante?

O estudo destaca que a educação é um processo fundamental na vida do ser humano e na construção de uma sociedade justa e igualitária, sendo a escola responsável pela socialização e formação integral humanística e científica dos sujeitos

Na fundamentação teórica a seguir, é abordado o processo comunicativo como prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa e sua contribuição para a formação integral do estudante com base nos trabalhos de Borscheid e outros (s.d. ); Coll, Palacios e Marchesi (1995); Franco (2016); Franco e Almeida Filho (2009); Freire (1996); Libâneo (2004); Lima (2017); Monteiro e outros (2013); Oliveira (2000); Ribeiro (2001) e Santos (2016).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A prática pedagógica deve ser uma grande fomentadora de uma atitude reflexiva por parte do estudante. O professor contemporâneo assume o papel de mediador do processo e o aluno, o papel de protagonista. Para que o processo seja produtivo, a prática pedagógica deve ser desenvolvida constantemente e “ambos precisam ser motivados por um ideal comum: a busca do conhecimento e da aprendizagem significativa” (LIMA,2017, p. 15).

Franco (2016, p. 541) esclarece que “as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”.

[...]Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO,2016, p.541)

A afirmação da autora destaca a importância de compreender que as práticas pedagógicas não são desenvolvidas de forma isolada ou aleatória, mas sim, com um propósito específico. Essas práticas são organizadas intencionalmente pelos educadores para atender às expectativas e demandas da comunidade social em que estão inseridos.

---

Conforme Lima (2017, p.16) “[...] o professor assume o papel de mediador entre o aprendiz e o aprendiz considerando não apenas os saberes aprendidos mediante teoria, mas também os saberes absorvidos com as experiências práticas e reais”.

Parafraseando Freire (1996), o ensino do professor deve estar além das fórmulas e regras; o professor também tem a sublime missão de formar cidadão crítico- pesquisador. Conforme Lima (2017), a escola é um espaço propício para se instituir a socialização e cidadania.

A escola é uma das instituições responsável pelo processo de alfabetização do indivíduo, na democracia tem uma função importante, promover a socialização das pessoas, instituindo a cidadania. O conhecimento deve contribuir para a formação de um cidadão de bem para que este possa contribuir para a construção de uma sociedade democrática (LIMA,2017, p.27).

Na sociedade atual há uma crise de valores éticos e morais. Sobre isso Libâneo (2004, p. 50) afirma que “[...] é preciso a colaboração da escola para a revitalização da formação ética, atingindo tanto as ações cotidianas quanto as formas de relações entre povos, etnias, grupos sociais, no sentido do reconhecimento das diferenças e das identidades culturais”.

A educação faz parte da vida do homem na sociedade, serve de guia para uma boa convivência social e o capacita para socialização e construção de novos conhecimentos. É, portanto, a educação escolar, fator primordial na formação da sociedade para que ela se desenvolva e favoreça a vida. Estamos falando de uma educação básica determinante para uma formação integral humanística e científica dos sujeitos, sendo ela de qualidade será decisiva para romper com a condição de subalternidade de um povo[...] (SANTOS,2016,p.17).

A educação é um processo fundamental na vida do ser humano e na construção de uma sociedade justa e igualitária. Ela permite o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a convivência em sociedade, bem como a construção de novos conhecimentos que possibilitam a melhoria das condições de vida das pessoas.

Nesse contexto, é de suma importância que os estudantes desenvolvam a CC que envolve não apenas a habilidade de falar, mas também de ouvir, ler e escrever, e requer uma compreensão profunda da língua e da cultura em que se está comunicando.

Se o objetivo do ensino de língua materna é o de propiciar ao aluno uma maior competência comunicativa, é importante que se determine também o que vem a ser competência comunicativa. Parece-nos que desenvolver a competência comunicativa significa oportunizar o exercício dos mais variados tipos de construção linguística, pois nossos alunos irão se deparar ao longo de suas atividades acadêmicas, sociais ou profissionais com situações de comunicação as mais diversas possíveis. (RIBEIRO,2001, p.152)

Certamente que o desenvolvimento da CC dos alunos é um objetivo fundamental do ensino da língua materna. Isso requer a oportunidade para praticar diferentes tipos de construção linguística e considerar a dimensão sociocultural da linguagem, a fim de preparar os alunos para a comunicação eficaz em diferentes contextos comunicativos.

Conforme Franco e Almeida Filho (2009, p.6) “A Competência Comunicativa é um termo mais complexo e sugere uma dinâmica que abrange bem mais do que o simples conhecimento de regras gramaticais e sua pretensa aplicação. “Além disso, ela também está relacionada à capacidade de se adaptar a diferentes interlocutores e situações, escolhendo a linguagem mais adequada e respeitando as normas sociais e culturais do contexto em questão.

A mediação docente no ensino-aprendizagem também se manifesta no processo comunicativo. Comunicar-se com segurança e assertividade, respeitando os turnos, é uma das competências que precisa ser desenvolvida pelos educandos, logo, o professor de Língua Portuguesa torna-se um dos atores responsáveis para desenvolvimento da comunicação assertiva, pois, “a língua é parte integrante da identidade humana, desempenhando função cultural e comunicativa, em que legado alcança o patamar social e cultural do educando” (LIMA,2017, p.35).

Essa socialização ocorre na interação com o outro e é por meio da comunicação linguística que o professor interage com o aluno, por isso a linguagem deve ser vista como uma ferramenta didática uma vez que pode ou não viabilizar a aprendizagem. “A linguagem é algo mais que falar que falar ou entender a fala dos outros. Definimos a linguagem como uma representação interna da realidade, construída através de um meio de comunicação socialmente aceito.” (COLL, PALACIOS E MARCHESI, 1995, p.85).

Nesse sentido a comunicação é uma importante ferramenta didática, pois socializa o indivíduo, consolida relacionamentos e pode ser entendida como um importante veículo propulsor de conhecimento. Para tanto a comunicação deve ser facilitadora no sentido de ser coesa e respeitosa, evitando ruídos que podem prejudicar o processo.

Os ruídos na comunicação podem levar a mal-entendidos, conflitos e até mesmo à completa falha da comunicação, tornando-se um obstáculo para a troca efetiva de informações e ideias entre as partes envolvidas. Para minimizar ou eliminar esses ruídos, é importante que os comunicadores estejam atentos às suas mensagens e às suas formas de comunicação, buscando meios mais efetivos de transmitir e receber informações.

[...]a necessidade de se promover o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral, particularmente as que integram a comunicação não-

---

verbal. A clareza, coerência, eficácia e adequação da comunicação ao contexto são essenciais no percurso escolar e no desenvolvimento humano, estando associadas à competência de comunicação verbal, paraverbal e não-verbal. Deste modo, a comunicação oral deve ser adquirida e treinada em sala de aula, a par de outras competências (MONTEIRO e outros, 2013, p.130).

O processo comunicativo está associado também à competência de comunicação verbal, paraverbal e não-verbal. A comunicação verbal se refere à transmissão de mensagens por meio de palavras, enquanto a comunicação paraverbal engloba o tom de voz, o ritmo da fala e a entonação utilizados para expressar as mensagens. Já a comunicação não-verbal inclui a linguagem corporal, expressões faciais e gestos que ajudam a transmitir emoções e ideias.

Oliveira (2000) fala da importância da aprendizagem da LP para todos os habitantes de território brasileiro e que o erro de comunicação pode ocasionar uma catástrofe e afirma que “na escola humana, os professores de Língua Portuguesa se empenham por conseguir resultado positivo do trabalho, esforçam-se para facilitar a aprendizagem e usam de todos os recursos para valorizar o idioma” (OLIVEIRA, 2000, p.133).

Sem comunicação a aprendizagem não acontecerá. O Professor precisa preocupar-se em saber se os estudantes estão compreendendo de uma maneira geral o que está sendo falado dentro da sala. Se eles realmente estão fazendo conexões entre o que se diz e o mundo real, caso este elo não seja estabelecido, a aprendizagem será sem sentido e sem um ideal.

Sobre isso Lima (2017, p.30) afirma que “um passo importante é a relação horizontal entre professores e alunos, bom relacionamento com base no diálogo assegurando o direito do pensamento livre e da opinião, no qual ambos são sujeitos no processo de aprendizagem, com espaço para discussão e críticas construtivas.”

É importante que o aluno desenvolva as competências da LP para que o aprendizado seja manifesto com a internalização e aplicação do conhecimento, ou seja, o aprendizado é um ato concreto e real, estabelecendo uma relação entre os componentes curriculares e as suas experiências sociais. O questionamento Freiriano é pontual:

“Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina. [...] Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo?” (FREIRE, 1996, p.31)

Diante da fala de Freire (1996) supracitada, é recorrente a dúvida nas aulas de Língua Portuguesa sobre o quanto ensinar a gramática normativa. Para respondê-la é preciso alçar quais os objetivos que se pretendem alcançar com o ensino da norma padrão se todo falante é capaz de se comunicar, de manter a interação com os outros indivíduos de um dado grupo por meio

---

da linguagem. Todavia é mais eficiente saber usar regras do que apenas nomeá-las.

Observando o ensino da gramática em nossas escolas, primeiro enquanto alunos, depois, enquanto professores de língua materna, percebemos que a gramática tradicional tem sido privilegiada e enfocada sempre como uma obra acabada, sem consideração para o que tenha representado em termos de esforço de pensamento. Aula de Português tem sido sinônimo de aula de gramática. É comum ouvirmos de um aluno, não importa o grau, a série, a idade, o sexo ou outros fatores, que ele não gosta de Português. Como não gosta de Português se é a língua que ele fala cotidianamente, com a qual se comunica, ouve, lê e pensa? Na verdade, esse aluno não gosta é do modo como lhe é passado o conteúdo da matéria Português, quase sempre através de regras, exercícios descontextualizados de uma estrutura que ele só vê nos livros, nunca no seu dia-a-dia. (RIBEIRO, 2001, p. 145)

Com base na fala de Ribeiro (2001), podemos inferir que a maneira como a gramática é ensinada nas escolas muitas vezes não tem sido eficaz. Na maioria das vezes, o ensino de gramática se concentra em regras abstratas e descontextualizadas, que os alunos podem achar difíceis de entender e aplicar em situações reais.

Além disso, a gramática muitas vezes é ensinada de uma maneira mecânica, com foco na memorização de regras e na correção de erros, em vez de ser apresentada como uma ferramenta útil para entender e expressar ideias complexas. Isso pode tornar o ensino da gramática maçante e desmotivador para muitos alunos.

Os alunos devem ser conduzidos a entender não apenas a estrutura da Língua, mas utilizá-la com segurança em suas práticas sociais, logo [...] “o conhecimento deve contribuir para a formação de um cidadão de bem para que este possa contribuir para a construção de uma sociedade democrática” (LIMA, 2017, p.28).

O objetivo de trabalho do professor de língua é o pensamento enformado na língua. Isto significa dizer que, como professores de língua materna, devemos, por excelência, propiciar ao aluno a expressão de seu pensamento de forma lógica e coerente a partir de um agenciamento linguístico. (RIBEIRO, 2001, p.152)

O que se espera é que os educandos aprendam nas aulas de Português não são apenas as regras, mas como usá-las, que tenham conhecimento necessário para recorrerem sempre quando surgir dúvidas quanto à escrita, pronúncia, regência, concordância, dentre outras.

A escola é a responsável em adequar o indivíduo ao meio e prepará-lo para desempenhar seu papel social, contribuindo para a formação da sua personalidade e a autovalorização tendo em vista que a sala de aula contribui para a formação de opinião e capacidade argumentativa do estudante.

---

A visão da integralidade reverbera a percepção da visão de uma educação interdimensional onde as ações desse ensino de fato promovam resultados significativos na vida dos sujeitos envolvidos com foco na pessoa humana, num processo contínuo que favoreça o crescimento pessoal e social dos indivíduos[...]. (SANTOS, 2016,p.19)

A educação interdimensional, portanto, é uma abordagem que busca promover a integralidade da pessoa humana, por meio de uma visão ampla e integrada da educação. Esse processo de educação visa levar as pessoas a um desenvolvimento pleno e harmonioso, com foco no crescimento pessoal e social dos indivíduos.

A educação integral permite desenvolver seres humanos conscientes e responsáveis, que acreditem na importância de tornar-se um cidadão, com direitos e deveres a serem cumpridos. A educação permite esse desenvolvimento, possibilitando a reflexão das atitudes, em busca da compreensão que garanta sua liberdade, de mandar e seguir o caminho que achar ser o correto, aprendendo ainda com cada obstáculo encontrado na caminhada, que permita-se aprender diariamente, por meio das relações e aprendizagens que constrói seja de maneira autônoma ou pela mediação. (BORSCHIED e outros, [s.d.], p.3)

A formação integral refere-se ao desenvolvimento global do estudante, incluindo aspectos cognitivos, físicos, emocionais, sociais e éticos. Dessa forma, a formação integral visa não só prepará-lo para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade de forma mais ampla, contribuindo para sua formação como cidadão consciente e responsável.

## **METODOLOGIA**

Estudo realizado com a técnica da pesquisa bibliográfica com abordagem metodológica qualitativa, do tipo descritivo com formulação da pergunta norteadora. A revisão consistiu em identificar, avaliar e sintetizar literatura científica que reporta a importância da prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da competência comunicativa e formação integral do sujeito.

Por meio dos descritores: competência comunicativa, ensino da Língua Portuguesa, formação integral e prática pedagógica foram pré-selecionados 11 artigos e 2 monografias buscados de forma independente no scholar google, base de dados Scielo, dentre outras, que após submetidos ao cânon da relação com os objetivos da pesquisa, restaram 6 artigos e 1 monografia redigidos em Língua Portuguesa dentro do período 2001 a 2016 e 5 livros físicos. Foram excluídos estudos repetidos e aqueles que as produções científicas não atenderam aos objetivos da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa aponta que a importância de discutir as práticas de ensino reflexivas e o papel dos professores contemporâneos como mediadores para promoção de uma aprendizagem significativa. A missão do professor não é apenas ensinar teorias, mas também formar cidadãos críticos e orientados para a pesquisa. Nesse sentido, a escola desempenha um papel crucial na propulsão da socialização e da cidadania.

Precisamos desenvolver os alunos por completo, levando em conta sua capacidade de raciocínio, a maneira que irá interagir ao meio que vive, na troca de experiências, todos os aspectos. Permitindo que o educando compreenda os significados, de códigos e das aprendizagens que irá construir. (BORSCHIED e outros, [s.d.], p.2)

Encontramos em Franco (2016, p.542) que “a pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além”.

As práticas pedagógicas devem ser requeridas e solicitadas pela comunidade social, ou seja, devem estar em sintonia com as necessidades e interesses dos envolvidos no processo educacional. Isso implica em um diálogo constante entre educadores, alunos, famílias e demais membros da comunidade, para que sejam identificadas e atendidas as expectativas educacionais de forma adequada e satisfatória.

Com base no estudo, reafirma-se que a linguagem é uma parte integral da identidade humana e das funções culturais e comunicativas, contribuindo para o status social e cultural do aprendiz. Portanto, a comunicação é uma ferramenta didática crucial para socializar indivíduos, consolidar relacionamentos e transmitir conhecimento. Para alcançar isso, a comunicação deve ser clara, coerente e respeitosa, sem nenhum potencial de mal-entendidos ou confusão que possa prejudicar o processo de aprendizagem.

A importância do ensino da LP no Brasil também é discutida, já que erros de comunicação podem levar a consequências catastróficas. Portanto, os professores de LP devem se esforçar para alcançar resultados positivos em seu trabalho facilitando a aprendizagem e valorizando a língua.



O estudo sugere que os professores devem discutir a realidade concreta associada ao assunto que está sendo ensinado, estabelecendo uma intimidade entre o conhecimento curricular e a experiência social do indivíduo.

Com relação ao ensino da gramática, a pesquisa sugere que os professores devem considerar os objetivos que desejam alcançar com o ensino do padrão normativo, dado que todo falante é capaz de comunicar-se e interagir com os outros. No entanto, ainda é essencial usar regras para melhorar a comunicação e garantir uma aprendizagem eficaz.

## **CONCLUSÕES**

O estudo buscou compreender importância da prática pedagógica nas aulas de LP para o desenvolvimento da competência comunicativa e formação integral do estudante e contribuir com a jornada laboral do licenciado em Letras-Português no exercício da docência. Neste contexto foi importante ressaltar o papel social da escola no mundo contemporâneo e as expectativas da sociedade no que diz respeito à formação do aluno.

A comunicação deve ser compreendida como ferramenta importante no ensino, na aprendizagem e na formação integral do desenvolvimento dos educandos, pois, a educação é um processo dinâmico e contínuo que acontece em diferentes espaços e contextos em que a pedagogia desempenha um papel fundamental nesse processo.

Desenvolver habilidades de comunicação verbal e não-verbal pode ajudar os alunos a se expressarem de forma mais clara e eficaz, a entenderem melhor as mensagens dos outros e a criar relacionamentos interpessoais mais fortes e saudáveis.

É importante que as escolas incluam o treinamento dessas habilidades em suas práticas pedagógicas, oferecendo atividades que permitam aos alunos praticar e desenvolver suas habilidades de comunicação oral e não-verbal, além de outras competências importantes para o seu desenvolvimento humano.

Uma educação interdimensional, nesse sentido, seria aquela que reconhece a complexidade da vida humana e busca promover o desenvolvimento integral dos indivíduos. Isso significa que, além de ensinar conteúdos acadêmicos, essa educação também deve levar em conta o contexto social, cultural e emocional em que os alunos estão inseridos, e trabalhar para desenvolver habilidades socioemocionais e valores humanos importantes, como empatia, respeito, responsabilidade, solidariedade, entre outros.

Portanto, é necessário que a prática pedagógica nas aulas de LP leve em consideração as necessidades e interesses dos alunos, e, de igual modo, que a gramática seja apresentada de maneira significativa e contextualizada proporcionando o desenvolvimento da competência comunicativa e formação integral do sujeito.

## REFERÊNCIAS

BORSCHIED, Aline Spies e outros. [s.d.]. A formação integral perante o desenvolvimento integral do indivíduo <[https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai\\_dados/artigos/semic2019/1185.pdf](https://eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2019/1185.pdf)> 16 mar. 23

COLL, Cesar. PALACIOS, Jesus. MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1995.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez.2016. doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353. <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/> 16 mar. 23

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n.1, jun/2009. <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360/8278> 16 mar. 2023.

FREIRE, Paulo Pedagogia da Autonomia: **Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBANEO, Jose Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5ª Edição, Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Cirlene da Silva. Reflexões sobre o Ensino da Língua Inglesa. São Paulo: Editora Becalet, 2017.

MONTEIRO, Carla e outros. Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. **Revista portuguesa de Educação**, v. 26, n. 2, p. 111-138, 2013. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37429706006.pdf>. 16 mar. 23.

OLIVEIRA, Ivone Boechat. **Por uma Escola Humana**, 5ª edição. Rio de Janeiro: Reproarte Gráfica Editora, 2000.

RIBEIRO, Maria Ormezinda. **Ensinar ou não ensinar a gramática na sala de aula, Eis a questão. Linguagem e Ensino**, vol. 4, n. 01, p.145-157 2001. [https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v4n1/h\\_ormezinda.pdf](https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v4n1/h_ormezinda.pdf) 18



mar.2023

SANTOS, Maria de Fátima e outros. **Pedagogia da presença: uma estratégia para o sucesso escolar**. 2016. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8764/2/arquivototal.pdf>. 15 mar. 2023.

---

## ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PANORAMA ENTRE OS ANOS 1992-2022

Monara Jeane dos Santos Costa<sup>1</sup>  
Dioginys Cesar Felix de Lima<sup>2</sup>  
Marcelo Amaral-Rosa<sup>3</sup>  
Josivânia Marisa Dantas<sup>4</sup>

### RESUMO

O objetivo foi investigar a promoção da Alfabetização Científica no contexto da Educação de Jovens e Adultos, por meio de um estado do conhecimento entre os anos 1992-2022. A pesquisa possui caráter bibliográfico. Como fonte de busca utilizou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O *corpus* foi constituído de 11 produções acadêmicas. Utilizou-se a Análise Textual Discursiva enquanto método de análise dos dados. Adotou-se a categorização emergente e neste estudo, como resultado, é apresentado a categoria *Necessidade de Formação Inicial e Continuada dos professores no contexto da EJA*. Foi possível identificar que ainda são vários os desafios e as limitações encontradas pelos professores de Ciências para a promoção da Alfabetização Científica no contexto da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, esse trabalho discute principalmente a dificuldade de ser professor nesta modalidade, devido à necessidade de uma formação inicial e continuada adequada para atender as demandas da realidade na qual os estudantes e professores estão inseridos.

Palavras-chave: Alfabetização Científica; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Ciências.

### ABSTRACT

The aim was to investigate the promotion of Scientific Literacy in the context of Youth and Adult Education, through a state of knowledge between the years 1992-2022. The research has a bibliographic character. The Brazilian Digital Library of theses and dissertations (BDTD) was used as the search source. The corpus consisted of 11 academic Productions. Discursive Textual analysis was used as a method of data analysis. The emergent categorization was adopted and in this study, as a result, the category need for initial and continuous training of teachers in the context of EJA is presented. It was possible to identify that there are still several challenges and limitations encountered by science teachers for the promotion of Scientific Literacy in the context of Youth and Adult Education. However, this work mainly discusses the difficulty of being a teacher in this modality, due to the need for adequate initial and continuing education to meet the demands of the reality in which students and teachers are inserted.

Keywords: Scientific Literacy; Youth and Adult Education; Science teaching.

---

<sup>1</sup>Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [monaraasc@gmail.com](mailto:monaraasc@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [dioginyscesar@gmail.com](mailto:dioginyscesar@gmail.com)

<sup>3</sup>Professor Visitante, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [marcelo.pradorosa@gmail.com](mailto:marcelo.pradorosa@gmail.com)

<sup>4</sup>Professora Titular, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [josivania.dantas@ufrn.br](mailto:josivania.dantas@ufrn.br)

## INTRODUÇÃO

A Alfabetização Científica (AC) é uma expressão que aparece em várias pesquisas de forma polissêmica, com significados diferentes e com uma diversidade de termos. Devido a essa variação, é importante enfatizar que neste estudo consideramos AC como a produção e utilização da ciência de forma consciente na vida do homem, o que provoca mudanças em seu cotidiano e em sua vida na sociedade. Nesta perspectiva, é considerado alfabetizado cientificamente aquele que consegue fazer uma conexão entre o mundo das coisas e o mundo da escrita, em que se incorporam nos sujeitos alfabetizados conhecimentos que o formam de forma mais consciente e crítica (FREIRE, 2005).

No ensino de Ciências a AC é compreendida como uma proposta que impulsiona o desenvolvimento do pensamento crítico considerando que necessita de argumentação para que os estudantes realizem a análise de enunciados e possibilidades dos conteúdos estudados, trabalhando com o refinamento de explicações, justificativas e motivando a interação discursiva, o que irá conduzir ao desenvolvimento do pensamento dos indivíduos (SASSERON, 2015).

Considerando a importância da AC para a formação de cidadãos cientificamente mais conscientes e que possam atuar na sociedade de forma ativa e participar de decisões que impactam na vida de toda a sociedade, este estudo preocupa-se em investigar a promoção da AC no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja modalidade de ensino enfrenta diversos obstáculos a serem superados. É relevante o olhar reflexivo sob esta modalidade de ensino tendo em vista que ela abrange Jovens e Adultos que já estão inseridos no mundo do trabalho e que muitas vezes não possuem conhecimentos científicos adequados para interpretar situações cotidianas.

Sendo assim, esse estudo possui como questão norteadora: *De que maneira as produções acadêmicas publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) apresentam os desafios e limitações dos professores ao trabalharem na perspectiva de promoção da Alfabetização Científica dos estudantes no Contexto da Educação de Jovens e Adultos?* Logo, o objetivo primordial foi investigar a promoção da Alfabetização Científica no contexto da Educação de Jovens e Adultos, por meio de um estado do conhecimento, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), realizado entre os anos de 1992 a 2022, com vistas à compreensão acerca das ações nessa modalidade de ensino.

---

Justifica-se a necessidade desse estudo na medida em que se acredita que somente conhecendo os possíveis desafios e limitações é que propostas podem ser traçadas como possibilidade para promover uma Alfabetização Científica de forma efetiva na disciplina de Ciências na Educação de Jovens e Adultos.

## **A NECESSIDADE DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EJA**

A EJA é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada ou que o tiveram de forma insuficiente (TONELLI, Elizangela; CLEVELARES, 2015). Em sua maioria, são pessoas que retornam aos estudos depois de adulta, ou que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, tendo além de bastante experiências vividas, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. Os estudantes da EJA muitas vezes já se encontram inseridos no mundo do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos.

Neste sentido, a AC é vista como a possibilidade de proporcionar aos estudantes da EJA os conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para se desenvolver na vida diária, ajudar a resolver os problemas e as necessidades do cotidiano, tomando consciência das complexas relações existentes entre a ciência e a sociedade (FURIÓ *et al.*, 2001; COSTA, 2011). Sendo assim, os estudantes podem ser estimulados a construir seus próprios significados por meio das práticas de ensino adotadas.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, o qual segundo Minayo (2012), esse tipo de pesquisa responde a questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Em relação a sua natureza, possui caráter bibliográfico. De acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa se volta para à produção e à sistematização do conhecimento científico a partir de produções antecedentes.

Esse estudo parte da realização de um Estado do Conhecimento, o qual visa a “identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). Sendo assim, os materiais analisados nessa pesquisa foram Dissertações e Teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que é a base de dados que engloba os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Para fazer o levantamento na Base de Dados foi feito a delimitação do recorte temporal de 1992 a novembro de 2022, fazendo a busca pelos seguintes palavras-chave: “Alfabetização Científica”; “Educação de Jovens e Adultos”; e “Alfabetização Científica AND Educação de Jovens e Adultos”. Como critérios de inclusão foram considerados: 1. A pesquisa ser desenvolvida no contexto da Educação de Jovens e Adultos; 2. ser desenvolvido na área de Ciências da Natureza; 3. Abordar a Alfabetização Científica em seus pressupostos teóricos, metodológicos e/ou pedagógicos.

Como critérios de exclusão, foram considerados os estudos desenvolvidos fora do recorte temporal escolhido e os realizados em espaços de educação não formal. Nesse cenário, foram encontrados 979 resultados para a palavra-chave, “Alfabetização Científica”; 3.450 resultados para “Educação de Jovens e Adultos”; e 66 para “Alfabetização Científica AND Educação de Jovens e Adultos”. Por meio da leitura dos títulos encontrados foram selecionados 66 trabalhos dos quais 17 permaneceram após a leitura dos resumos, e após a leitura dos textos na íntegra, foram incluídos no *corpus* 11 (onze) trabalhos considerando os critérios de inclusão adotados nesse estudo.

**Quadro 1** – Constituição do *corpus* de análise seguindo os critérios adotados.

| CÓD | TÍTULO E AUTOR(A)   | ANO  |
|-----|---|------|
| D1  | TEXTOS PARADIDÁTICOS E O ENSINO DE FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DO PROFESSOR NO ÂMBITO DA SALA DE AULA<br>Alysson Cristiano Beneti                                 | 2008 |
| D2  | ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA<br>Magno Barbosa Dias  | 2010 |
| D3  | O PAPEL DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-ALUNO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<br>Raphael Rodrigues Costa                              | 2013 |
| D4  | ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ARACAJU, SE: O ENSINO DE GENÉTICA<br>Adeline Brito Sales                    | 2013 |
| D5  | OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA DE GOIÂNIA, GOIÁS: O CASO DA DENGUE<br>Daniella Galiza Gama Lyra | 2013 |
| D6  | ENSINAR QUÍMICA POR MEIO DE ALIMENTOS: POSSIBILIDADES DE PROMOVER ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  | 2014 |

|            |   |      |
|------------|---|------|
|            | Marcelo Franco Leão   |      |
| <b>D7</b>  | CÉLULA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA<br>Neirevane Nunes Ferreira de Souza   | 2017 |
| <b>D8</b>  | ANÁLISE DA APLICAÇÃO DE PROJETO DE ENSINO DE FÍSICA COM ENFOQUE CURRICULAR CTS E METODOLOGIA DE ENSINO APRENDIZAGEM PBL NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<br>Maria Joseane Rusch da Silva | 2018 |
| <b>D9</b>  | A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA<br>Sheila Moura Skolaude   | 2020 |
| <b>D10</b> | ENSINO DE BIOLOGIA PARA JOVENS E ADULTOS: DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO EM ESCOLAS ESTADUAIS NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE COLATINA – ES.<br>Frederico Alves Morais Oliveira                  | 2020 |
| <b>T1</b>  | DELINEAMENTO DE AÇÕES EDUCATIVAS PARA O ENSINO DE FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS<br>Giovani Zanetti Neto  | 2016 |

Fonte: elaborado pelo autor.

Para analisar os dados obtidos foi utilizado o Método de Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016) o qual é estruturado em três procedimentos gerais: i) desmontagem dos textos em unidades de sentido (Unitarização); ii) estabelecimento de categorias (Categorização); iii) produção das novas compreensões por meio da construção de metatextos (Comunicação). Dessa maneira, torna-se possível uma maior impregnação nos dados coletados, oportunizando interpretações sobre os temas investigados e novos entendimentos sobre o objeto de estudos.

A partir da constituição do *corpus* da análise, as ações seguintes partiram para a proposição de categorias a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Seguindo as etapas desse método, foi dado início a desmontagem do texto em Unidades de Sentidos (Quadro 2) para desenvolver a fase de Unitarização.

**Quadro 2** – Fragmento do processo de Unitarização.

| <b>Excerto do <i>corpus</i> – Tese 1</b>  |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <i>“A investigação realizada reafirma a demanda por formação continuada para os docentes e oferece fundamentação teórico-prática para processos de capacitação [...]”</i> |   |   |   |
| <b>CÓDIGOS<sup>4</sup></b>  | <b>UNIDADES DE SENTIDO (US)</b>   | <b>REESCRITA</b>  | <b>RÓTULOS</b>                            |
| <b>T1US5</b>  | <i>A investigação realizada reafirma a demanda por formação continuada para os docentes</i> | A pesquisa desenvolvida reafirma a necessidade de formação continuada para os professores | Formação Continuada de professores da EJA |

<sup>4</sup> Legenda: A inicial D foi utilizada quando o tipo de pesquisa foi dissertação, enquanto a inicial T foi utilizado para teses. Em sequência, utilizou-se US seguido de um número para diferenciar as Unidades de Sentido para cada excerto.



|              |  |  |                               |
|--------------|--|--|-------------------------------|
| <b>T1US6</b> | <i>oferece fundamentação teórico-prática para processos de capacitação</i> | A pesquisa desenvolvida contribui para a fundamentação teórico-prática para processos de capacitação dos professores | Fundamentação teórico-prática |
|--------------|--|--|-------------------------------|

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a realização do processo de unitarização em todos os materiais analisados, foi iniciada a categorização de acordo com os rótulos criados para cada Unidade de Sentido (US). Para o estabelecimento das categorias (Quadro 3), houve o agrupamento dos rótulos semelhantes que culminou na emergência de categorias iniciais, que, posteriormente, foram refinadas em categorias intermediárias para culminar nas categorias finais.

**Quadro 3** – Fragmento do processo de Categorização.

| CÓDIGOS      | REESCRITA   | RÓTULO   | CATEGORIAS   |   |  |
|--------------|---|--|--|---|--|
|              |   |  | INICIAIS   | INTERMEDIÁRIA   | FINAL  |
| <b>D2US6</b> | A compreensão dos pressupostos teóricos possibilitou pensar em uma atividade mais significativa para o contexto inserido    | Compreensão dos pressupostos teóricos e pedagógicos da EJA | Compreensão dos pressupostos teóricos e pedagógicos da EJA | Necessidade da compreensão dos pressupostos teóricos, metodológicos e ontológicos | Falta de compreensão dos pressupostos teóricos, metodológicos e ontológicos que embasam o currículo da EJA |
| <b>D3US1</b> | Os aspectos ontológicos e epistemológicos contribuíram para um melhor desenvolvimento da pesquisa                           | Contribuições dos aspectos ontológicos e epistemológicos   | Aspectos ontológicos e epistemológicos                     |   |  |
| <b>T1US6</b> | A pesquisa desenvolvida contribui para a fundamentação teórico-prática para processos de capacitação dos professores da EJA | Fundamentação teórico-prática                              | Fundamentação teórico-prática para a EJA                   |   |  |

Fonte: elaborado pelo autor.

Dessa maneira, foi possível o estabelecimento de oito categorias (Quadro 4) que respondem à questão norteadora deste estudo. Para Moraes e Galiazzi (2016) a emergência destas categorias não é inteiramente comandado pelo pesquisador pois necessita que se espere pelo surgir das categorias com base no envolvimento aprofundado a partir da desconstrução dos materiais do *corpus*.

**Quadro 4** – Categorias finais emergentes.

| QUESTÃO NORTEADORA   | CATEGORIAS FINAIS   | CÓDIGO |
|--|---|--------|
| <i>De que maneira as pesquisas publicadas na BDTD apresentam os desafios e limitações dos professores ao trabalharem na perspectiva de promoção da Alfabetização Científica dos estudantes no Contexto da EJA?</i> | Necessidade de estratégias didático-pedagógicas motivadoras com a utilização de materiais didáticos específicos para o público da EJA | C1     |
|  | Realização de planejamento dos professores com seleção e adaptação dos materiais a serem utilizados no contexto da EJA                | C2     |
|  | Necessidade de Formação Inicial e Continuada dos professores no contexto da EJA   | C3     |
|  | Falta de compreensão dos pressupostos teóricos, metodológicos e ontológicos que embasam o currículo da EJA                            | C4     |
|  | Alto índice de evasão no contexto da EJA devido as especificidades dos estudantes desta modalidade de ensino                          | C5     |
|  | Dificuldade de Leitura, escrita e interpretação dos estudantes da EJA   | C6     |
|  | Falta de estrutura operacional das escolas que oferecem a modalidade da EJA   | C7     |
|  | Seleção e adaptação de instrumentos de coletas de dados adequadas para avaliar os estudantes da EJA                                   | C8     |

Fonte: elaborado pelo autor.

Após o surgimento das categorias foi necessário avaliar as suas pertinências com relação as compreensões que podem ser alcançadas de acordo com os objetivos deste estudo. Na ATD a etapa de categorização corresponde a uma fase de organização, ordenamento e agrupamento de unidades de análise que estão sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões do fenômeno investigado (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Nesse sentido, devido ao espaço disponível para essa discussão e a necessidade de um aprofundamento em relação aos sentidos que as categorias carregam, este estudo está limitado a apresentação da categoria C3 - *Necessidade de Formação Inicial e Continuada dos professores no contexto da EJA*. A escolha dessa categoria justifica-se devido ela estar apontada em dez pesquisas dentre as onze que foram analisadas, o que foi interpretado como um desafio identificado por quase todos os pesquisadores e que necessita de maior visibilidade e discussão. A seguir, é apresentado o metatexto emergido dessa categoria.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

### *Categoria C3 - Necessidade de formação inicial e continuada dos professores no contexto da EJA*

A EJA é uma modalidade de ensino que surge como uma alternativa para aqueles que por diferentes motivos não conseguiram concluir seus estudos no período correto conforme a

legislação, podendo concluir a educação básica de outra forma. Neste contexto, muitos jovens e adultos tentam superar o analfabetismo buscando a EJA como um caminho que os impulsionem a alcançar novas oportunidades pessoais e profissionais (SANT'ANNA; MELLO; STRAMARE, 2017).

Diante das especificidades que abrangem a EJA, os processos de ensino e aprendizagem atuais tem exigido cada vez mais que os professores sejam profissionais capazes de desenvolver nos estudantes a habilidade de refletir e tomar decisões em relação a diversos problemas que estão relacionados aos seus contextos sociais, educacionais, políticos, econômicos, etc. Porém, o que se percebe atualmente é que as ações voltadas para os processos formativos dos professores não os qualificam para atender as especificidades dessa modalidade de ensino (ALVES, 2018).

Isto pode ser evidenciado utilizando como exemplos alguns excertos extraídos das dissertações *D5* e *D6*, o qual os pesquisadores afirmam que em seus resultados

*“As falas dos estudantes, bem como suas respostas ao questionário revelaram que a postura dialógica do professor chamou bastante atenção e foi diferenciada do que eles estão acostumados em seu cotidiano escolar (D5US5)”.*

*“A contextualização dos conceitos estudados, as correlações entre conteúdos e realidade, o emprego da metodologia da pergunta e o uso da experimentação contribuíram de maneira considerável (D6US5)”.*

Ou seja, a forma como os professores conduzem as suas aulas nos contextos analisados costumeiramente não tem sido com base no diálogo, e quando isso acontece é notório que essa postura interfere em seu processo de aprendizagem. Essa percepção corrobora com os estudos de Oliveira (2010) o qual descreve que desde a década de 70 a formação de professores recebe críticas por ser bastante teórica e desvinculada de uma prática efetiva o qual demanda as escolas e a sociedade.

Nesta perspectiva, o que se percebe nesta investigação é que os professores de Ciências adotam uma postura que é reflexo de uma formação inicial distanciada da prática docente, o qual os resultados obtidos nas pesquisas evidenciam a necessidade de uma formação de professores que esteja adequada e preparada de forma específica para atender as necessidades da EJA. Isso porque, normalmente o docente da EJA é o mesmo que atua no Ensino Regular, o

qual sabe-se que as concepções metodológicas são voltadas a atender as demandas centradas no ensino de crianças e adolescentes.

Como alternativa para amenizar essa necessidade formativa, muitos defendem a importância da formação continuada que muitas vezes são restritas a cursos ofertados pelas escolas, governos e diferentes instituições educacionais. Mesmo esse tipo de formação sendo assegurado por Lei<sup>5</sup> ainda é algo que é pouco efetivado na realidade. Nos enxertos D8US11 e D8US12 pode-se perceber que ainda há uma carência com relação a essas formações quando a autora afirma que

*“A professora também possuía dificuldades em lecionar na EJA, em função de não ter na escola uma formação voltada para esta modalidade (D8US11)”*

*“Os professores da modalidade EJA necessitam de um apoio, ou seja, uma formação continuada (D8US12)”*

Neste contexto, a formação continuada pode ser interpretada como uma tentativa de retomar o professor como educador, sendo importante que se tenha como ponto de partida o próprio campo prático em que o professor atua para que sejam agregados os conhecimentos necessários aos que já se possuem. Desse modo, o conhecimento docente poderá ser ampliado, potencializando suas reflexões para que se atente a importância da superação de práticas que reforçam a predominância do senso comum dos estudantes.

Para Fernandes e Gomes (2016), a formação continuada pode ser vista como um espaço de aprendizagem, construção e reconstrução de saberes, o qual contribui para que os professores se sintam responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional e pessoal, possibilitando que eles atuem com maior objetividade na modalidade de ensino da EJA. Além disso, é imprescindível que os docentes atuantes na EJA percebam que para desenvolver uma formação adequada deve-se considerar o seu fazer diário, seus desafios e suas práticas em sala de aula.

Considerando o cenário da EJA, a formação tanto inicial quanto continuada dos professores de Ciências que são percebidas nos materiais analisados apresentam-se como um desafio ainda a ser superado em relação a promoção da Alfabetização Científica dos estudantes neste contexto. Tendo em vista que nesta perspectiva de ensino, os estudantes são preparados para exercer seu papel de cidadão de maneira reflexiva, consciente e ativa, que leve os

---

<sup>5</sup>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96.

estudantes a aprender os conhecimentos científicos e participar de decisões que impactam em suas vidas.

## CONCLUSÃO

No estudo desenvolvido foi possível identificar que ainda são vários os desafios e as limitações encontradas pelos professores de Ciências para a promoção da Alfabetização Científica no contexto da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, esse trabalho discute principalmente a dificuldade de ser professor nesta modalidade, devido a necessidade de uma formação inicial e continuada adequada para atender as demandas da realidade na qual os estudantes e professores estão inseridos.

Porém, salienta-se que a EJA encontra-se diante de inúmeros outros desafios: a falta de estratégias didático-pedagógicas motivadoras com a utilização de materiais didáticos específicos para o público da EJA e a necessidade de um planejamento dos professores com seleção e adaptação dos materiais a serem utilizados neste contexto; a falta de compreensão por parte dos professores dos pressupostos teóricos, metodológicos e ontológicos que embasam o currículo da EJA; o alto índice de evasão no contexto da EJA devido as especificidades dos estudantes desta modalidade de ensino, além da dificuldade de leitura, escrita e interpretação que esses estudantes possuem; a falta de estrutura operacional das escolas que oferecem a modalidade da EJA; além da necessidade de seleção e adaptação de instrumentos de coletas de dados adequadas para avaliar os estudantes da EJA.

Desse modo, é importante ampliar as discussões em torno do contexto da EJA enquanto modalidade de ensino, visando a proposição de políticas educacionais que contemplem as especificidades da modalidade e que visem superar os desafios elencados. Por fim, as formações destinadas aos professores de Ciências, tanto inicial quanto continuada, devem proporcionar práticas reflexivas que possibilitem os docentes a pensar em estratégias pedagógicas que contemplem o desenvolvimento de habilidades que impulsionem a Alfabetização Científica dos jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Caroline Diniz Nóbrega. **Da formação inicial à continuada para a EJA: desafios e implicações para a prática docente.** 2018. 130f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação

---

Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2018.

COSTA, Alberto Luiz Pereira. Alfabetização científica: a sua importância na educação de jovens e adultos. **Educação & Tecnologia**, v. 13, n. 2, 2011.

FERNANDES, R. M.; GOMES, V. R. **Formação dos professores da EJA: desafios e possibilidades**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/461/FORMA%C3%87%C3%83O%20DOS%20PROFESSORES%20DA%20EJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 mar. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2005.

FURIÓ, C. *et al.* V. Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria. Alfabetización científica o propedéutica? **Enseñanza de las Ciencias**, v. 19, n. 3, p. 365-376, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

OLIVEIRA, I. B. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, v. 33, n. 02, p. 104-110, 2010.

SANT'ANNA, S. M. L.; MELLO, A. H.; STRAMARE, O. A. Reflexões sobre a formação inicial de docentes em educação de jovens e adultos. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 3, p. 230-244, 2017.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 17, p. 49-67, 2015.

TONELLI, Elizangela; CLEVELARES, Giovanna Tonelli. Um olhar sobre as especificidades da EJA e a adequação do material didático. **Revista Científica Interdisciplinar**. ISSN, v. 2358, p. 8411, 2015.

## ANÁLISE DA APLICAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO SOBRE OS PILARES DA SALA DE AULA INVERTIDA

Jeirla Alves Monteiro<sup>1</sup>  
Isabel Cristina Rodrigues de Lucena<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados da análise de um questionário, composto por 11 questões, que foi aplicado com 241 participantes de um curso de extensão, ofertado pelo Instituto Federal do Ceará. A finalidade deste trabalho era analisar a concordância e identificação dos professores participantes, com os pilares da sala de aula invertida.

Palavras-chave: Sala de aula invertida. Aprendizagem invertida. Formação de professores.

### ABSTRACT

The present work presents the results of the analysis of a questionnaire, composed of 11 questions, which was applied with 241 participants of an extension course, offered by the Federal Institute of Ceará. The purpose of this work was to analyze the agreement and identification of participating teachers with the pillars of the flipped classroom.

Keywords: Flipped classroom. Flipped learning. Teacher education.

### INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 impactou profundamente o cenário educacional no mundo. No Brasil, também ocorreu as mudanças, novos direcionamentos para a sala de aula foram traçados, surpreendendo professores e alunos. Com o fechamento temporário das escolas, o ensino presencial, que era a base de sustentação de praticamente todo o ensino básico no Brasil, foi substituído pelo Ensino Remoto Emergencial.

Os professores foram desafiados a se renovarem como profissionais, precisaram aprender novas formas de ensinar e possibilitar a aprendizagem dos alunos. Por isso, muitos se viram na obrigação de buscar capacitação para que pudessem preparar suas aulas de forma *on-line*.

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) a Educação e das Metodologias Ativas, já vinha se intensificando nos últimos anos, sendo inúmeras as formas

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, [jeirla@gmail.com](mailto:jeirla@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará, [ilucena@ufpa.br](mailto:ilucena@ufpa.br)

---

com que tais ferramentas eram incorporadas nas práticas pedagógicas de professores. Por causa dessas mudanças no cenário educacional, diversos cursos à distância foram ofertados por universidades, com o intuito de capacitar os profissionais da Educação e difundir o uso dessas Metodologias Ativas. Esses cursos, como são ofertados a distância, necessitam de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para acompanhar a evolução dos participantes.

Nesse contexto o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), criou o curso de extensão chamado "Jornada de Metodologias Ativas (JMA)". O objetivo desse curso era difundir o uso de metodologias ativas e oferecer orientações e sugestões de como implementá-las em sala de aula, utilizando ferramentas digitais como suporte. O público-alvo foi constituído por docentes e professores em formação, de várias partes do Brasil.

Uma das metas da JMA era ensinar e capacitar professores para o emprego de metodologias ativas e ferramentas digitais. Com base nisso a presente pesquisa propõe apresentar resultados da aplicação de um questionário estruturado e validado, disponibilizado pela FLN-Flipped Learning Network, de denominação FLIP, a fim de analisar a concordância e identificação dos professores participantes, com os pilares da sala de aula invertida.

## **SALA DE AULA INVERTIDA**

A sala de aula invertida (SAI) é uma estratégia que visa alterar o sentido de organização tradicional do ensino presencial (ALENCAR *et al.*; 2018). A proposta de utilizar a sala de aula invertida, em aulas de química, partiu de Jonathan Bergmann e Aron Sams, que em 2007 começaram a usar a SAI em suas turmas de ensino médio. Eles gravavam os conteúdos de suas aulas expositivas e disponibilizavam para que os alunos assistissem em casa, antes das aulas presenciais. Dessa forma os estudantes poderiam ter um ensino personalizado, que levava em conta o ritmo de aprendizagem dos alunos de forma individual (BERGMANN; SAMS, 2016).

Conforme Bergmann e Sams (2016) mesmo invertendo a aula, a imposição de um currículo com objetivos de aprendizagem comuns a todos os alunos, sem considerar o ritmo individual, talvez não proporcione o domínio dos temas propostos. Então, a solução encontrada, por eles, foi remodelar a SAI, que além de inverter a sala de aula, passou a contar com elementos da Mastery Learning/Aprendizagem para o Domínio, onde o estudante avança conforme o seu ritmo de conquista de conhecimento. Surge então o Modelo Invertido de Aprendizagem para o Domínio.



O modelo invertido de aprendizagem para domínio propõe o uso invertido da taxonomia de Bloom do domínio cognitivo, que consistia em organizar de forma hierárquica os processos cognitivos conforme o nível de complexidade do desenvolvimento cognitivo planejado (FARIAS *et al.*, 2016).

A *Mastery Learning* é a base para a *Flipped Learning*/Aprendizagem Invertida, é importante ressaltar que 'sala de aula invertida' não significa o mesmo que 'aprendizagem invertida' (EVANGELISTA; SALES, 2018). A *Flipped Learning Network* (FLN) que é entidade que faz divulgações sobre a aprendizagem invertida, em 2014, traçou quatro pilares norteadores para a aprendizagem invertida denominado (FLIP) para a sala de aula invertida que são:

F - *Flexible Environment* (Ambiente Flexível):

A Aprendizagem Invertida permite envolver uma diversidade de estilos de aprendizagem. Frequentemente, os professores reconfiguram o espaço físico de aprendizagem para adaptá-lo à sua sessão ou plano de unidade, incentivando o trabalho colaborativo ou individual. Deve-se criar espaços flexíveis nos quais os alunos escolhem quando e onde aprendem. Além disso, os professores que invertem sua sala de aula devem ser flexíveis sobre suas expectativas da seqüência de aprendizado de cada aluno e da avaliação de aprendizagem (FLIPPED LEARNING NETWORK- FLN, 2014).

L - *Learning Culture* (Cultura de Aprendizagem)

O modelo tradicional de ensino é centrado no professor. Já o modelo de Aprendizagem Invertida, o centro é o aluno. O tempo na sala de aula é usado na exploração de tópicos em maior profundidade e com a oportunidade de criar experiências de aprendizagem de maior riqueza. Como consequência, os alunos se envolvem ativamente na construção do conhecimento, avaliando e participando de sua própria aprendizagem tornando-a significativa (FLIPPED LEARNING NETWORK- FLN, 2014).

I - *Intentional Content* (Conteúdo Intencional)

Nesse enfoque, os professores, devem sempre pensar na melhor forma de utilizar o modelo de aprendizagem invertida, para ajudar seus alunos a desenvolverem uma compreensão conceitual. Os professores selecionam o que precisam para ensinar e atuam como tutores dos materiais que os alunos terão de explorar por si mesmos. Os professores devem usar o conteúdo dirigido, adotando métodos e estratégias ativas de aprendizagem centradas no aluno, para

aproveitar ao máximo de tempo presencial na sala de aula (FLIPPED LEARNING NETWORK- FLN, 2014).

P - *Professional Educator* (Educador Profissional)

O papel do professor é igual ou mais importante em uma sala de aula invertida do que em uma sala de aula tradicional. Durante o tempo de aula, o professor faz um acompanhamento contínuo de seus alunos, dando um feedback relevante e imediato na avaliação das atividades (FLIPPED LEARNING NETWORK- FLN, 2014).

Segundo Farias *et al.* (2016) para pôr em prática a Sala de Aula Invertida e o Modelo Invertido de aprendizagem invertida, é necessário o uso das metodologias ativas de ensino, para dessa forma proporcionar ao estudante a aquisição de habilidades e torná-lo agente ativo e autônomo na construção do seu aprendizado.

## ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

O questionário era composto de 11 questões baseadas nos pilares FLIP. As perguntas foram adaptadas do site da FLN<sup>3</sup>. Participar do questionário era de cunho facultativo no módulo, ou seja, a nota dos participantes não mudaria caso eles optassem por não responder. Mesmo sendo facultativo, 241 participantes responderam.

Segundo Almeida e Santos (2010), para um questionário ser analisado deve-se levar em consideração a validade e a confiabilidade. A validade é quando realmente é capaz de medir o que se deseja, já a confiabilidade seria o resultado que foi medido reflete um resultado verdadeiro.

Assim para a garantir a confiabilidade do questionário pode-se aplicar um procedimento estatístico, chamado coeficiente de Alfa Cronbach. Conforme Freitas e Rodrigues (2005) o coeficiente e Alfa Cronbach é calculado a partir da variância dos itens individuais e das covariâncias dos itens entre os itens através da equação (1):

$$\alpha = \left( \frac{k}{k-1} \right) \left( 1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S^2} \right) \quad (1)$$

Onde  $k$  simboliza o número de itens,  $n$  o número de respondentes,  $S^2_i$  é a variância das respostas dadas e  $S^2$  é a variância dos totais de cada respondente. O coeficiente  $\alpha$  pode assumir valores entre 0 e 1, quanto mais próximo de 1 mais confiável é o questionário, como mostra a tabela abaixo

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/> acesso em 13 de março de 2023

**Tabela 1:** Valores de alfa.

| Valor de alfa     | Consistência interna |
|-------------------|----------------------|
| Maior do que 0,80 | Quase perfeito       |
| De 0,80 a 0,61    | Substancial          |
| De 0,60 a 0,41    | Moderado             |
| De 0,40 a 0,21    | Razoável             |
| Menor do que 0,21 | Pequeno              |

Fonte: Landis e Koch (1977).

De acordo com Hora e Monteiro (2010) a aplicação do coeficiente de Alfa Cronbach necessita de algumas características, como o questionário deve ser agrupado em questões de mesma configuração, deve ser aplicado a uma amostra significativa e heterogênea e deve-se escolher uma escala já validada.

A escala utilizada no questionário analisado foi a “Escala Likert”, porém no final de cada questão era possível o respondente fazer comentários de acordo com o tema da pergunta. A Escala de Likert é uma escala psicométrica onde os respondentes explicitam o nível do que concordam com uma afirmação. Os itens dessa escala recebem um valor, por exemplo:

1. Discordo
2. Indiferente
3. Concordo totalmente

A quantidade de itens pode variar, no questionário analisado foram apenas três itens, onde os valores variaram de 0 a 2 (tabela abaixo)

**Tabela 2:** Valor dos itens.

| Itens            | Valores |
|------------------|---------|
| Não              | 0       |
| Às vezes/ Talvez | 1       |
| Sim              | 2       |

Fonte: elaboração dos autores.

O cálculo do coeficiente Alfa Cronbach foi feito de acordo com a equação. O valor obtido foi de 0,75, ou seja, um questionário com confiabilidade de 75%, um valor bastante substancial.

*Análise do primeiro pilar: Ambientes flexíveis/Flexible environment*

Para ter um ambiente flexível, é necessário que o professor crie espaços nos quais os alunos possam ter autonomia de escolher quando e onde vão aprender. Deve ser flexível com relação ao tempo de aprendizagem de cada aluno.

As questões 01, 02 e 03 abordavam o conceito de ambientes flexíveis e os respondentes deveriam marcar o item de acordo com sua identificação com o que era perguntado. A Tabela 3 mostra as respostas marcadas nas três questões.

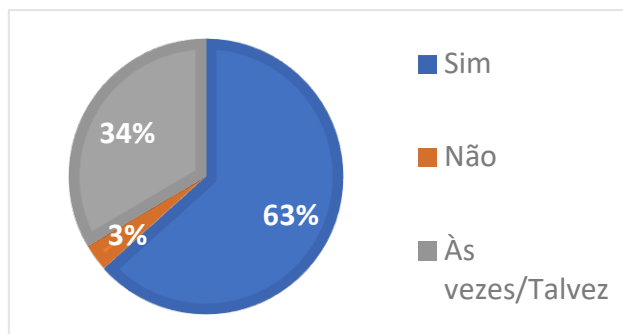
**Tabela 3:** Itens marcados nas questões 01,02 e 03.

| Questão | Sim | Às vezes/Talvez | Não |
|---------|-----|-----------------|-----|
| 01      | 148 | 87              | 6   |
| 02      | 168 | 66              | 7   |
| 03      | 142 | 89              | 10  |

Fonte: Elaboração dos autores.

No primeiro pilar, observa-se que a maioria dos participantes se identificou com o que foi perguntado e o percentual de concordância está descrito no Gráfico 1.

**Gráfico 1:** Percentual de concordância com o primeiro pilar.



Fonte: Elaboração dos autores.

Para a construção do Gráfico 1 foram somadas as respostas das questões 01, 02 e 03. Contabilizou-se 458 respostas “sim”, que equivalem a 63% de concordância; 242 respostas “Às vezes/talvez”, que equivalem a 34% de uma concordância mediana; e 23 respostas “não”, que equivalem a 3% de discordância.

#### *Análise do segundo pilar: Cultura de aprendizagem/Learning culture*

Para desenvolver uma cultura de aprendizagem, o ensino deve centrar-se no aluno. Para isso, o professor deve oferecer várias opções de atividades significativas, para que os alunos sejam envolvidos e estimulados a realizar sozinhos ou em grupo. A responsabilidade de

aprendizagem será do aluno.

As questões 04 e 05 abordavam o conceito de cultura de aprendizagem e na Tabela 4 são mostradas as respostas dos participantes.

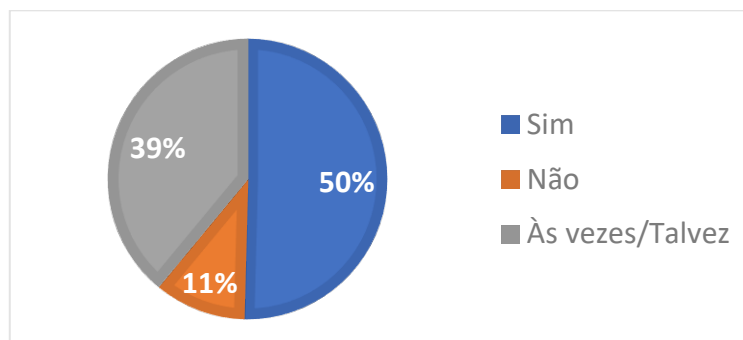
**Tabela 4:** Itens marcados nas questões 04 e 05.

| Questão | Sim | Às vezes/Talvez | Não |
|---------|-----|-----------------|-----|
| 04      | 136 | 92              | 13  |
| 05      | 107 | 96              | 38  |

Fonte: Elaboração dos autores.

No segundo pilar, observa-se queda na identificação dos respondentes com o que foi questionado. No Gráfico 2 está descrito o percentual de concordância e discordância quanto às questões.

**Gráfico 2:** Percentual de concordância com o segundo pilar.



Fonte: Elaboração dos autores.

Para a construção do Gráfico 2 foram somadas as respostas das questões 04 e 05. Foram obtidas 243 respostas “sim”, que é equivalente a 50% de concordância; 188 respostas “às vezes/talvez”, que equivalem a 39% de média concordância; e 51 respostas “não”, que é equivalente a 11% de discordância.

*Análise do terceiro pilar: Conteúdo intencional/Intentional content)*

O conteúdo intencional diz que os professores devem sempre pensar na aprendizagem invertida como uma forma para ajudar seus alunos a desenvolverem uma compreensão conceitual. Devem selecionar o que precisam para ensinar e atuar como tutores dos materiais que os alunos terão de explorar por si mesmos. O conteúdo dirigido deve ser utilizado, adotando métodos e estratégias ativas de aprendizagem centradas no aluno, para aproveitar ao máximo o tempo presencial na sala de aula.

As questões 06, 07 e 08 abordavam o conceito de conteúdo intencional e na Tabela 5 estão descritas as respostas dos participantes.

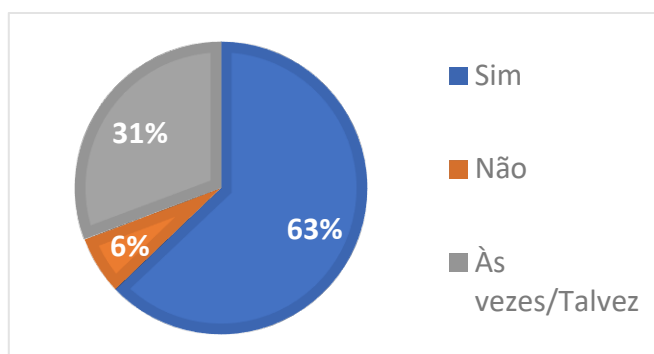
**Tabela 5:** Itens marcados nas questões 06, 07 e 08.

| Questão | Sim | Às vezes/Talvez | Não |
|---------|-----|-----------------|-----|
| 06      | 142 | 79              | 20  |
| 07      | 140 | 82              | 19  |
| 08      | 173 | 61              | 7   |

Fonte: Elaboração dos autores.

No terceiro pilar, observa-se que a maioria dos participantes se identificaram com o que foi perguntado. No Gráfico 3, observa-se a porcentagem de concordância e discordância dos respondentes com as questões.

**Gráfico 3:** Percentual de concordância com o terceiro pilar.



Fonte: Elaboração dos autores.

Para a construção do Gráfico 3 somou-se as respostas das questões 06, 07 e 08. Foram obtidas 455 respostas “sim”, que é equivalente a 63% de concordância; 222 respostas “às vezes/talvez”, que equivalem a 31% de média concordância; e 46 respostas “não”, que é equivalente a 6% de discordância.

#### *Análise do quarto pilar: Educador profissional/Professional educator*

O educador profissional preocupa-se com a aprendizagem dos seus alunos; e prepara atividades personalizadas de acordo com a demanda das suas turmas. Durante o tempo de aula, o professor deve fazer intenso acompanhamento de seus alunos, dando um *feedback* relevante e imediato na avaliação das atividades.

As questões 09, 10 e 11 abordavam o tema Educador Profissional, e na Tabela 6 estão descritas as respostas dos participantes.

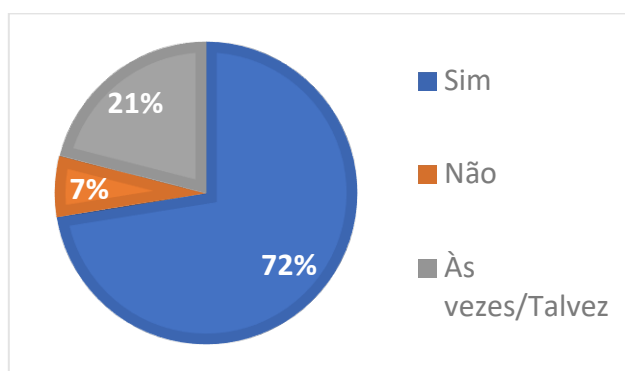
**Tabela 6:** Itens marcados nas questões 09,10 e 11.

| Questão | Sim | Às vezes/Talvez | Não |
|---------|-----|-----------------|-----|
| 09      | 193 | 37              | 11  |
| 10      | 153 | 64              | 24  |
| 11      | 178 | 51              | 12  |

Fonte: Elaboração dos autores.

Constatou-se que esse foi o pilar com o qual os participantes mais se identificaram. O percentual de concordância e discordância pode ser observado no Gráfico 4.

**Gráfico 4:** Percentual de concordância e discordância com o quarto pilar.



Fonte: Elaboração dos autores.

Para a construção do Gráfico 4, foram somadas as respostas das questões 09, 10 e 11. Contabilizou-se 524 respostas “sim”, que equivalem a 72% de concordância; 152 respostas “Às vezes/talvez”, que equivalem a 21% de uma concordância mediana; e 47 respostas “não”, que equivalem a 7% de discordância.

## CONSIDERAÇÕES

Para que os professores implementem novas formas de ensino em suas práticas pedagógicas, é importante que haja um apreço, desses professores, pela proposta de novas metodologias de ensino; portanto, com a análise deste trabalho, buscou-se compreender o nível de identificação dos participantes do curso com os pilares da SAI.

De acordo com a observação dos dados, o pilar com o qual os respondentes mais se identificaram, foi o 4º, Educador Profissional, que teve um percentual de 72% de total concordância. Já o pilar com menos identificação foi o 2º, Cultura de Aprendizagem, que obteve apenas 50% de concordância total. O pilar da Cultura de Aprendizagem, é um dos mais difíceis de se alcançar, pois este depende de uma parceria exitosa entre professores, alunos e

comunidade escolar. Acredita-se que com o avanço das tecnologias educacionais esse pilar possa ser alcançado com mais facilidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. ; SANTOS, M.A.R. Aplicação do coeficiente alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública; ENEGEP(Encontro Nacional Engenharia de Produção, 2010).

FREITAS, A. L. P.; RODRIGUES, S. G. A avaliação da confiabilidade de questionário: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. In: Simpósio de Engenharia de Produção. **Anais... Bauru-SP: UNESP**, 2005.

HORA, H.R.G ; MONTEIRO, G.T.R. e ARICA,J.; Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com Coeficiente Alfa de Cronbach.Revista Produto e Produção, 2010.

LANDIS, J. Richard; KOCH, Gary G. The measurement of observer agreement for categorical data. **biometrics**, p. 159-174, 1977.



## ANÁLISE DE DUAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO.

Emanuela Oliveira de Souza<sup>1</sup>  
Saionara Oliveira da Silva<sup>2</sup>  
João Everton da Silva<sup>3</sup>  
Roberta Thaysa Souza Ferreira Doca Alves<sup>4</sup>  
Ítalo Batista da Silva<sup>5</sup>

### RESUMO

O livro didático é um instrumento de ensino que sugere caminhos e sequências lógicas para o processo de ensino-aprendizagem do discente. Além de ser uma ferramenta de suporte para o professor por evitar o surgimento de lacunas que prejudiquem o entendimento dos conteúdos, sua influência ajuda na preparação das aulas, no planejamento anual e na organização das avaliações. O docente deve buscar nas obras contribuições que possibilitam a ele mediar a construção do conhecimento científico pelo estudante para que este se aproprie da linguagem e desenvolva valores éticos, mediante os avanços da ciência, contextualizada e socialmente relevante (PERUZZI, et al, 2000). O presente trabalho busca analisar duas coleções de livros didáticos nomeados de X e Y a fim demonstrar a importância de selecionar e adotar um bom livro. No final, os resultados obtidos estão apresentados em tabelas que destacam se as coleções são adequadas para o uso em sala de aula. Foram utilizadas categorias e critérios de Bandeira *et al* (2012) visando estabelecer um desses níveis para os livros: totalmente satisfatório, satisfatório, insatisfatório, totalmente insatisfatório.

Palavras-chaves: Análise de conteúdo; Livro Didático; Física Escolar.

### ABSTRACT

The textbook is a teaching tool that suggests paths and logical sequences for the student's teaching-learning process. In addition to being a support tool for the teacher, preventing gaps that hinder the understanding of the contents, its influence helps in the preparation of classes, in the annual planning and in the organization of evaluations. The teacher must seek in the textbook the contributions that enable him to mediate the construction of scientific knowledge by the student, so that he appropriates the language and develops ethical values, through the advances of science, contextualized and socially relevant (PERUZZI, et al, 2000). The present work seeks to analyze two collections of textbooks named X and Y, which, there is an importance of selecting or adopting a good book. At the end, the results obtained are presented in tables, highlighting whether the collections are suitable for use in the classroom. Categories

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte, [emanuela.o@escolar.ifrn.edu.br](mailto:emanuela.o@escolar.ifrn.edu.br).

<sup>2</sup> Licenciatura em Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte, [saionaraoliveira2601@gmail.com](mailto:saionaraoliveira2601@gmail.com).

<sup>3</sup> Licenciatura em Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte, [ejoao2080@gmail.com](mailto:ejoao2080@gmail.com).

<sup>4</sup> Licenciatura em Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte, [Thaysa.doca@gmail.com](mailto:Thaysa.doca@gmail.com).

<sup>5</sup> Prof. Dr., Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte, [italo.batista@ifrn.edu.br](mailto:italo.batista@ifrn.edu.br).

and criteria from Bandeira et al (2012) were used in order to establish a level for the books of totally satisfactory, satisfactory, unsatisfactory, totally unsatisfactory. Finally, the two collections of books are suitable for use in the classroom, it is up to each teacher to know how to use them.

Keywords: Analysis; book; didactic;

## INTRODUÇÃO

A utilização do livro didático é de grande importância no currículo escolar uma vez que propõe um caminho de aprendizagem estruturado em blocos sucessivos de módulos com conteúdos organizados didaticamente. Além disso, tal ferramenta fornece uma série de opções para a organização de aprendizagem e, assim, é um importantíssimo instrumento de trabalho para professores e estudantes.

Nessa perspectiva, são nos livros didáticos que frequentemente os professores investigam atividades e estratégias de ensino para o desenvolvimento de um conteúdo. Logo, pode ser entendido como um recurso didático que ampara o professor no momento da elaboração do plano de aula, apresentando-se como principal veículo para o encaminhamento do conteúdo para os estudantes. Dessa maneira, esses objetos de ensino-aprendizagem viabilizam o acesso de professores, estudantes e famílias a informações, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a educação, a sociedade e a cultura (BRASIL, 2017).

Segundo Lajolo (1996, p. 4), a importância do livro didático aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina o que se ensina. Libâneo (2002) enfatiza que por fazer parte do processo de educação e ensino, o livro didático possibilita a sistematização do conhecimento científico, transformando o saber científico em saber escolar, pois o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido, auxiliando o professor na prática pedagógica.

Para Frison *et al* (2009), os livros didáticos representam a principal, senão a única fonte de trabalho como material impresso na sala de aula em muitos colégios da rede pública de ensino, tornando-se um recurso básico para o estudante e para o professor. Todavia, Lajolo alerta que a utilização do livro didático deve ser aliada a outros recursos pedagógicos, pois "nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações" (LAJOLO, 1996, p. 8).

Na disciplina de Física a escolha do livro também causa preocupações para o professor tendo em vista o livro didático para o ensino de Física, que deve contribuir para a aprendizagem do aluno pois apresenta informações e conhecimentos que auxiliam na aquisição, ampliação e construção de novas linguagens (escrita, gráfica, algébrica, por exemplo) e saberes. É desejável também que o livro didático abarque dados e interpretações sobre culturas locais e universais e aproxime o discente do saber científico, ou seja, deve-se escolher “um livro cuja proposta didático-pedagógica vá ao encontro do projeto político-pedagógico da escola e seja o seu suporte mais adequado para o processo de ensino e aprendizagem da Física” (BRASIL, 2017, p. 8).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo principal comparar a análise de duas coleções de livros didáticos da disciplina de Física de acordo com as categorias e critérios de Bandeira *et al* (2012).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileiro e é preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que esses materiais possam apresentar em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que ele não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para que o aluno tenha uma visão ampla do conhecimento (BRASIL, p.13, 1997). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), decisões a serem tomadas em sala de aula deverão adequar suas proposições à realidade, mas não se pode perder a autonomia nem a situação em que cada aluno se encontra, muito menos suas características. Sendo assim, o livro didático pode ser sim uma estratégia de ensino, mas não a única, pois o objetivo desse material é guiar os profissionais em planejamentos dando possíveis sugestões de sequências de ensino.

Para Silva (1998), a valorização do livro didático no contexto educacional brasileiro ocorre diante do acordo MEC-USAID estabelecido em 1966. Esse acordo propunha a edição de livros didáticos em grande escala para atender a demanda escolar em número de alunos (WITZEL, 2002). No entanto, o livro não pode ser considerado como um instrumento de informações prontas onde o educando reproduza apenas pensamentos e respostas elaboradas a partir de conhecimentos simplificados apresentados pelos mesmos; é importante reforçar que os saberes devem estar conectados à realidade da comunidade em que o aluno está inserido.

Vasconcelos & Souto (2003) analisam o livro didático em diferentes aspectos. Para os autores, ele deve se valer de uma linguagem clara e coerente, promovendo sempre o contato do aluno com o conhecimento e com o meio que o cerca. Por ser um dos elementos mais característicos do contexto educacional, o livro didático já se institucionalizou, ou seja, apresenta-se como algo natural, que constitui o processo de educação (PESSOA, 2009, p. 53). Portanto, para que haja uma expectativa de melhor desempenho com o uso desse recurso, é importante que não somente a obra como também o próprio educador desafiem o leitor-aluno a discutir sobre determinado conteúdo a fim de transformá-lo em conhecimento aplicável ao seu cotidiano.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho apresenta uma análise de duas coleções de livros didáticos de Física do ensino médio: livro "X" do ano 2014 e livro "Y" do ano de 2013, ambos utilizados no ensino médio. Os critérios para análise das coleções foram baseados nos seguintes aspectos elencados na tabela 1: totalmente satisfatório, quando o livro didático apresenta o critério a contento, sem ressalvas; satisfatório, quando o critério é abordado de maneira coerente, mas com pequenas ressalvas; insatisfatório, quando o critério em questão não se apresenta de forma adequada, porém com ressalvas, é praticável e totalmente insatisfatório, quando o critério abordado não está presente.

Os livros "X" e "Y" foram analisados observando as categorias e critérios de análise de acordo com o artigo de Bandeira *et al* (2012). Foi observado se os livros disponibilizavam de clareza conceitual, inteligibilidade, adequação ao nível de maturidade do aluno, considerações às ideias prévias dos discentes, relações interdisciplinares, contextualização, conteúdo apresentado de maneira adequada, organização sequencial, linguagem conceitual, atualidade científica, leituras complementares, incentivo à postura de respeito ao ambiente e abordagem conceitual coerente.

Os recursos visuais também foram identificados na tabela 1, sendo analisados a partir dos seguintes aspectos: analogias de imagens adequadas, apresentação de objetos gráficos e tabelas, veracidade das ilustrações, diagramação adequada, qualidade gráfica, coerência científica e inserção de preconceitos.

Para finalizar a análise, foram (re)vistas as atividades a partir de aspectos pedagógico-metodológicos presentes nas questões/exercícios, pesquisas e práticas. Os materiais foram investigados com uma visão docente, visto que no processo de elaboração deste trabalho os estudantes de Licenciatura em Física estão em processo de formação. A presente pesquisa é investigativa-qualitativa, pois foram realizadas leituras de todos os livros de forma minuciosa, atendendo a todas as categorias e critérios citados acima em caráter subjetivo da análise dos livros de autores diferentes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As coleções "X" e "Y" são materiais adequados para o ensino médio em razão do dinamismo e das excelentes alternativas de utilização em sala de aula. O livro "X" sempre busca no início de cada capítulo compreender os conhecimentos prévios dos estudantes através das questões iniciais, que são perguntas que correlacionam com ações do cotidiano dos mesmos, tornando o ensino-aprendizado mais significativo. Como ponto positivo, a coleção "X" promove interdisciplinaridades com outras disciplinas, como História, Química e Biologia. No entanto, seu lado negativo encontra-se na falta de leituras complementares que incentivem o estudante a ter autonomia de buscar novas fontes de conhecimento.

A coleção "Y", diferentemente da coleção "X", tem boxes de leituras chamados de: *Algo a +* presentes na maioria dos capítulos, o que amplia os conteúdos tratados naquele tópico. Outro ponto positivo a ser destacado é a inserção de História e Filosofia da Ciência – HFC ("enquanto campo de conhecimento, se preocupa em refletir e interpretar os aspectos sociais, históricos e filosóficos no processo de construção da ciência e do conhecimento científico.").

No final da coleção "Y" há dois projetos para serem desenvolvidos em momentos oportunos durante o ano letivo, que tem como objetivo contextualizar e integrar os conteúdos de Física com as demais disciplinas do ensino médio. Além disso, a coleção "Y" tem como diferencial trazer questões do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). As coleções "X" e "Y" trazem exercícios e testes para fixação do conteúdo e ambas buscam trazer exemplos no cotidiano dos estudantes, seja com exemplos (imagens) e experimentos para que os mesmos consigam entender acontecimentos do dia a dia com um olhar científico.

**Tabela 1** – Categorias e critérios da Análise das duas coleções analisadas de acordo com Bandeira et al (2012).

| Categorias  | Critérios                                       | Avaliação                 |                           |                         |
|---|---|---------------------------|---------------------------|-------------------------|
|   |   | Livro X                   | Livro Y                   |                         |
| <b>Conteúdos – aspectos Teórico-metodológicos</b> | 1. Clareza conceitual                           | Satisfatório              | Satisfatório              |                         |
|   | 2. Inteligibilidade                             | Legibilidade              | Satisfatório              | Satisfatório            |
|   |   | Interesse                 | Satisfatório              | Satisfatório            |
|   |   | Dificuldade               | Satisfatório              | Satisfatório            |
|   | 3. Adequação ao nível de maturidade do aluno    | Motivação                 | Satisfatório              | Satisfatório            |
|   | 4. Considerações às ideias prévias dos alunos   |                           | Satisfatório              | Satisfatório            |
|   | 5. Relações interdisciplinares                  |                           | Satisfatório              | Insatisfatório          |
|   | 6. Contextualização                             |                           | Satisfatório              | Satisfatório            |
|   | 7. Conteúdo apresentado de maneira adequada     |                           | Satisfatório              | Totalmente Satisfatório |
|   | 8. Organização sequencial                       |                           | Totalmente Satisfatório   | Satisfatório            |
|   | 9. Linguagem conceitual                         |                           | Satisfatório              | Totalmente Satisfatório |
|   | 10. Atualidade científica                       |                           | Totalmente Satisfatório   | Insatisfatório          |
|   | 11. Leituras complementares                     |                           | Insatisfatório            | Satisfatório            |
|   | 12. Incentivo à postura de respeito ao ambiente |                           | Insatisfatório            | Satisfatório            |
| <b>Recursos Visuais</b>                           | 13. Visão antropocêntrica                       |                           | Satisfatório              | Satisfatório            |
|   | 14. Abordagem conceitual coerente               |                           | Satisfatório              | Satisfatório            |
|   | 15. Analogias de imagens adequadas              |                           | Satisfatório              | Totalmente Satisfatório |
|   | 16. Apresentação de objetos gráficos e tabelas  | Simplicidade              | Satisfatório              | Satisfatório            |
|   |   | Clareza                   | Satisfatório              | Satisfatório            |
|   |   | Veracidade                | Totalmente Satisfatório   | Satisfatório            |
|   | 17. Veracidade das ilustrações                  |                           | Satisfatório              | Totalmente Satisfatório |
|   | 18. Diagramação adequada                        |                           | Satisfatório              | Satisfatório            |
|   | 19. Qualidade gráfica                           |                           | Satisfatório              | Totalmente Satisfatório |
|   | 20. Coerência científica                        |                           | Satisfatório              | Insatisfatório          |
| 21. Inserção de preconceitos                      | Étnicos   | Totalmente insatisfatório | Totalmente insatisfatório |                         |
|   | Culturais                                       | Totalmente insatisfatório | Totalmente insatisfatório |                         |
|   | De gênero                                       | Totalmente insatisfatório | Totalmente insatisfatório |                         |
|   | Proposição de problematização                   | Satisfatório              | Totalmente Satisfatório   |                         |
|   | Apresentação de conexão com                     | Satisfatório              | Satisfatório              |                         |



## IV Simpósio de Educação

“Resignificar o ensino para promover mudanças na aprendizagem”

|  |  |  |                           |                         |
|--|--|--|---------------------------|-------------------------|
| Atividades – aspectos Pedagógico-metodológicos | 22. Questões/exercícios  | o cotidiano  |                           |                         |
|  |  | Sistematização do conhecimento através de exercícios diversificados    | Satisfatório              | Satisfatório            |
|  | 23. Pesquisa   | Apresenta problemas matematizados sem ênfase                           | Totalmente insatisfatório | Satisfatório            |
|  |  | Apresentação de fontes para consulta                                   | Insatisfatório            | Totalmente Satisfatório |
|  |  | Incentivo a pesquisa coletiva  | Satisfatório              | Insatisfatório          |
|  |  | Incentivo a pesquisa individual  | Satisfatório              | Satisfatório            |
|  |  | Incentivo a socialização de práticas diversificadas                    | Satisfatório              | Insatisfatório          |
|  | 24. Práticas   | Proposição de experimentos a cada conteúdo                             | Insatisfatório            | Satisfatório            |
|  |  | Realização de experimentos com estímulo à investigação                 | Satisfatório              | Satisfatório            |
|  |  | Proposição de experimentos com materiais alternativos e de baixo custo | Insatisfatório            | Satisfatório            |
| Avaliação                                      | 25. Proposição de recursos e instrumentos avaliativos diversificados |  | Totalmente Satisfatório   | Satisfatório            |

Fonte: elaborada pelo autor.

### Discussão da análise das coleções X e Y.

#### 1. Coleção “X”

A coleção “X” é dividida em unidades: o volume 3, por exemplo, é organizado em unidades. A unidade I, que trata do campo e potencial elétrico, está dividida da seguinte forma: carga elétrica, campo elétrico e potencial elétrico. A unidade II, denominada circuitos elétricos de corrente, está dividida em dois capítulos: corrente elétrica e força eletromotriz – equação do circuito. A unidade III, eletromagnetismo, por sua vez, apresenta três capítulos: campo magnético- 1º parte, campo magnético- 2º parte e um capítulo que fala sobre a indução eletromagnética – ondas eletromagnéticas. Na unidade IV, Física contemporânea, temos apenas um capítulo que aborda a teoria da relatividade e física quântica.

Essa coleção, no início de cada capítulo, busca contextualizar os conteúdos de acordo com o cotidiano dos alunos com algumas questões iniciais com a intenção de conhecer seus conhecimentos prévios e interagir com os estudantes, como o questionamento “Qual é o material utilizado na fabricação de fios e cabos elétricos?” esses questionamentos ajudam ao

professor a conhecer o que os estudantes já sabem sobre o conteúdo que vai ser estudado e a partir disso de acordo com o planejamento saber o norte que a aula irá ter.

Os livros têm algumas seções que trazem exemplos de aplicações tecnológicas que utilizam o desenvolvimento científico da Física. Além disso, apresentam propostas de pesquisas e debates. Os mesmos trazem propostas de algumas atividades que estão divididas em seções em níveis de dificuldade crescente. As seções são chamadas de verifique o que aprendeu (exercícios propostos para auxiliar a compreensão do aluno) e problemas e testes (problemas e testes variados de diferentes níveis em que os estudantes terão a oportunidade de aplicar as leis e os conceitos tratados em todos os tópicos do capítulo).

## **2. Coleção “Y”**

A coleção “Y” é dividida em capítulos e nela é possível estudar uma ciência em transformação. A organização do volume três, por exemplo, também é estruturada em capítulos tal qual a coleção “X”: no capítulo I é estudada a temática Eletrodinâmica, destacando os aparelhos e circuitos elétricos; no capítulo II, campo elétrico, tensão e modelo de corrente elétrica; no capítulo III é visto magnetismo e eletricidade, enquanto no capítulo IV o tópico energia elétrica - produção e distribuição é verificado para que haja um aprofundamento, no capítulo V, do teorema da Física moderna.

Os capítulos buscam trazer questões motivadoras, presentes no início de cada tópico, explorando situações do cotidiano como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem com o intuito de favorecer o desenvolvimento dos conteúdos. Além disso, os livros da coleção trazem uma proposta de experimentos de baixo custo, ou seja, os estudantes podem montar seus trabalhos experimentais com materiais do seu cotidiano e que podem ser realizados em sala de aula ou como tarefa extra.

## **CONCLUSÕES**

Já havendo apresentado os resultados obtidos neste trabalho, ao qual tinha como objetivo buscar analisar duas coleções de livros didáticos utilizando critérios e classificações para estabelecer um nível para os livros de bom, ótimo, regular e ruim, foi possível identificar que ao tratar dos conteúdos teórico-metodológicos apenas a coleção Y não apresenta relações



interdisciplinares e a coleção X não aborda de forma satisfatória a leitura complementar e o incentivo à postura de respeito ao ambiente.

Quando se trata de recursos visuais ambas as coleções não apresentam de forma satisfatória inserções de preconceitos étnicos, culturais e de gênero. Já quando analisamos as atividades sobre os aspectos pedagógico-metodológicos a coleção X é insatisfatória no quesito incentivo a socialização e de práticas diversificadas, quanto coleção Y é deficiente em proposta de experimentos dos conteúdos, como também propô-los em uma proposta de baixo custo.

Por fim as duas coleções são adequadas tendo em vista que atendem a construção das habilidades necessárias no ensino médio, porém cabe a cada professor saber utilizá-los, sabendo que, como afirma a BNCC, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competências incorporar os currículos e às propostas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Andreia; SANTOS, Julio M. Trevas dos. **Abordagem Integradora dos Conteúdos Matéria e Energia na 8ª Série em Acordo com as Diretrizes Curriculares de Ciências**. Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná. Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: . Acesso em 16 mai 2010.

BANDEIRA, Silmara A. Meira; SANTOS, Julio Murilo Trevas dos. **O Conteúdo Estruturante Ambiente Segundo uma Perspectiva Integradora**. Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná. Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: Acesso em 01 jul 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 2. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **PNLD 2018: física – guia de livros didáticos – ensino médio**. Brasília: DF, 2017.

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

FILHO, Aurélio Gonçalves; TOSCANO, Carlos. **Física: Interação e Tecnologia**. Volume 1. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2016.

FRISON, M. D.; VIANNA, J.; CHAVES, J. M.; BERNARDI, F. N. **Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais**. Encontro Nacional de pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, p. 1-13, 2009.

FUKUI, Ana; MOLINA, Madson de Melo; Venê. **Física: Ser Protagonista**. Volume 1. 3 ed. São Paulo: SM, 2016.

GASPAR, Alberto. **Compreendo a Física: Mecânica**. Volume 1. 3 ed. São Paulo: Ática, 2016.

LAJOLO, M. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Velhos e novos temas. Edição do Autor. Maio de 2002.

PESSOA, R. R. **O Livro didático na perspectiva da formação de professores**. Trabalho de Linguística Aplicada. Campinas. p. 53-69, jan./ jun. 2009.

SciELO - Brasil - **Modelo padrão**: uma análise dos Livros Didáticos do PNLD para identificar conceitos relacionados a Física de Partículas Elementares Modelo padrão: uma análise dos Livros Didáticos do PNLD para identificar conceitos relacionados a Física de Partículas Elementares.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

SILVA, E. T. **Livro didático**: do ritual de passagem à ultrapassagem. Em Aberto. Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/ INEP, v. 16, n. 69, 1996.

TORRES, Carlos Magno... [et e al]. **Física: Mecânica**. Volume 1. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2016.

Uma escola para novos tempos. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, p. 43-62, 2004.

VASCONCELOS, Simão D.; SOUTO, Emanuel. **O Livro Didático de Ciências no Ensino Fundamental** - Proposta de Critérios para Análise do Conteúdo Zoológico. Ciência e Educação, v. 9, n 1, p. 93 – 104, 2003. Disponível em: . Acesso em 15 abr 2007.

WITZEL. G. Z. **Identidade e Livro Didático**: Movimentos Identitários do Professor de Língua Portuguesa, 2002. 181 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, UME, Maringá, 2002.

SOUSA. José Ramos de. História e Filosofia da Ciência no contexto do Ensino de Ciências: um olhara partir da produção Stricto Sensu brasileira. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/57830/40460>. Acesso em: 06 de mar 2023.

## **ARTE COMO POTÊNCIA NA MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA OBRA *MUNDO PRA QUE TE QUERO* DE SALIZETE FREIRE SOARES**

Jéssica Oliveira de Pádua <sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho apresenta uma proposta do uso da arte como possibilidade didática na mediação de leitura literária para potencializar o processo de letramento literário de leitores em fase final de alfabetização. Tendo como base a obra literária da escritora norte-riograndense Salizete Freire Soares, pretende-se investigar como os métodos de leitura de imagens, bem como a leitura dramática e exploração sonora e musical das palavras podem potencializar o processo de letramento do discurso verbo-visual apresentado no livro *Mundo pra que te quero* da autora supracitada. Seguem-se como referências Dewey (2010), Duarte Júnior (1994) e Petit (2009a, 2009b), Ramos e Panozzo (2012), Bakhthin (1997), Zumthor (1990) e Amarilha (1997). De caráter qualitativo contou com intervenção literária aplicada a metodologia da sequência básica de Cosson (2007). Com resultados favoráveis a sensibilização estética e ao letramento literário apresentamos as possibilidades de leitura do mundo, da arte e da palavra.

**Palavras-chave:** arte e literatura; mediação de leitura literária; multiletramento; literatura potiguar infantojuvenil.

### **ABSTRACT**

This work presents a proposal for the use of art as a didactic possibility in the mediation of literary reading to enhance the literary literacy process of readers in the final stage of literacy. Based on the literary work of the North-Riograndense writer Salizete Freire Soares, it is intended to investigate how the methods of image reading, as well as the dramatic reading and sound and musical exploration of words can enhance the literacy process of verbal-visual discourse presented in the book *Mundo pra que te quero* by the author. Dewey (2010), Duarte Júnior (1994) and Petit (2009a, 2009b), Ramos and Panozzo (2012a, 2012b), Bakhthin (1997), Zumthor (1990) and Amarilha (1997) follow as references. Of a qualitative nature, it featured literary intervention applied to the basic sequence methodology of Cosson (2007). With favorable results for aesthetic awareness and literary literacy, we present the possibilities of reading the world, art and the word.

**Keywords:** art and literature; literary reading mediation; multiliteracy; potiguar children's literature.

---

<sup>1</sup> Arte-educadora especialista em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e em Literatura e ensino pelo IFRN – UAB, mestranda do PPGEd – UFRN, pesquisadora integrante do grupo de Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem (CE – UFRN), professora de arte da rede municipal de Natal e da rede estadual do Rio Grande do Norte. E-mail: [jessipaduaartes@gmail.com](mailto:jessipaduaartes@gmail.com)

## **INTRODUÇÃO: Senta, que lá vem a história...**

Esta pesquisa surgiu como resposta às inquietações oriundas das nossas práticas didáticas, atuando como regente de biblioteca e mediadora de leitura em escolas públicas com turmas do ensino fundamental e do ensino médio. Dentre todos os públicos atendidos semanalmente na biblioteca, percebíamos um comportamento muito comum: o desinteresse pela leitura. A partir desta percepção começamos a estudar estratégias de mediação de leitura dentro da perspectiva da promoção da leitura como atividade prazerosa. Dessa forma, nos propusemos a experimentar o emprego de atividades ligadas à Arte na leitura literária: jogos teatrais, brincadeiras sonoro-musicais baseadas em palavras e oficinas de artes visuais com o objetivo de mediar o despertar para a leitura.

A aceitação das propostas e a participação dos educandos foi significativa, aumentando os empréstimos de livros para leitura individual, desvinculada de compromissos educativos. Percebemos também que o acolhimento nos momentos de encontro na biblioteca assim como a nossa performance como leitora e contadora de histórias gerava aproximação dos alunos ao mundo da leitura e dos livros. Surpreendeu-nos ver leitores em fase alfabética (Ferreiro e Teberosky, 1999) começarem a articular o som das palavras lidas com mais facilidade, assim como os estudantes com baixos níveis de letramento verbalizando seu entendimento da leitura nos momentos de leitura na biblioteca.

Intrigados por esse fato, iniciamos esta investigação afim de ilustrar a ligação genuína entre a leitura e a arte. No entanto, mesmo a arte e a literatura inseridas no campo da estética, percebemos que essa parceria como proposta educativa interdisciplinar ainda não havia sido investigada profundamente, principalmente tratando-se de métodos didáticos na abordagem das linguagens artísticas no ensino da literatura.

Sendo assim, buscamos investigar o potencial da arte na promoção da leitura literária, não só como artifício lúdico, mas como possibilidade de multiletramento partindo da problemática de “como a arte potencializa a mediação de leitura literária?” Hipoteticamente, inclinamo-nos à crença de que a transdisciplinaridade da arte como estratégia didática no processo de mediação de leitura literária promove o multiletramento concomitantemente ao desenvolvimento da sensibilidade estética.

Para tal investigação tomaremos como suporte a obra literária *Mundo pra que te quero* escrito por Salizete Freire Soares e ilustrado por André Neves, indicado ao prêmio Jabuti de literatura na categoria melhor livro no ano de 2012. O enredo conta, poeticamente, o processo

de busca vivido por uma menina que quer se tornar adulta; as ilustrações e o texto aliam-se em metáforas léxicas e imagéticas, ao passo que a narrativa se apresenta no discurso verbo-visual, quando texto e imagem completam o sentido e constroem a narrativa juntos.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: quem me trouxe até aqui**

Para definição de arte escolhemos a ideia de John Dewey, na qual “a arte denota um processo de fazer e criar” (Dewey, 2010, p.126) mas que tem uma proposição estética que seria “a experiência como apreciação, percepção e deleite” (Dewey, 2010, p.127). Para o ele, a arte e a estética são entendidas respectivamente como fazer criativo e a apreciação do produto deste fazer que se permutam e consolidam-se através de um processo que ao mesmo tempo é sensorial e intelectual, denominado por ele como *experiência estética*. O sensorial denota os sentidos e os sentimentos no campo da emoção, que na visão deste autor consolida e valida toda experiência tornando-a singular. A aprendizagem está incluída nesse tipo de singularidade, já que “a ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significados; aprendê-lo é o objetivo de toda a compreensão.” (DEWEY, 2010, p.122).

Duarte Junior (1994) observa o fenômeno estético presente na literatura e defende que o conhecimento humano como um jogo dialógico entre o que é sentido e o que é simbolizado pela linguagem, sendo a palavra o elemento transformador do mundo (Duarte junior,1994, p.19). No entanto, para o autor a linguagem não é capaz de apresentar a natureza dos sentimentos, somente os comunica; esta inflexão da linguagem é suprida pela arte, na tentativa de apresentar os sentimentos em seu instante. Ao tratar da literatura e da poesia, enquanto linguagem empregada de forma artística, o autor delimita que, nesse caso, ela altera sua forma, prioritariamente para comunicar, para definir e para “procurar explorar ao máximo seu polo expressivo, distanciando-se da simples transmissão de conceitos” (Duarte Junior, 1994, p.47).

Tanto Dewey como Duarte Junior consagram arte e literatura o papel marcante da expressão do sentir, ainda reforçando a necessidade da proposição do artista/autor para que a percepção estética seja efetiva. Nesse ponto concordamos com ambos na afirmação que a intenção do artista/autor é a percepção da linguagem de forma estética, marcada por uma nova visão dos signos, sons, gestos, movimentos e palavras.

A literatura, tal qual a arte, pode ser reconhecida, mas não definida, uma vez que seus contornos parecem bem maiores do que podemos perceber. No entanto, traremos autores e suas

concepções de literatura a fim de construir a ideia que temos dessa forma artística, a qual não se resume na ideia simplista da “arte das palavras”.

Iniciamos com Cândido (1972): com sua palestra intitulada *A literatura e a formação do homem*, na qual elucida a principal função da literatura: a humanização. Reunindo-se a função psicológica, que nos permite fantasiar, a função formadora que busca desenvolver a reflexão através da ética, aliada à função social – o reconhecimento da realidade – a função humanizadora da literatura utiliza a linguagem para percepção, na tentativa de entender a experiência humana.

No que concerne à linguagem, Roland Barthes (1978) entende a língua como suporte para o poder, sendo que a única subversão a essa lógica seria encontrada na literatura, quando esta tem a liberdade de dizer/escrever e construir novos sentidos num universo linguístico livre da opressão. Humberto Ecco (2003) suscita características e funções da literatura como: constituir um patrimônio coletivo; desvelar identidade e comunidade; dar liberdade à interpretação ao mesmo tempo que constrói verdade. Ecco reafirma a função educativa da literatura, assim como Cândido, entendida por ele como educar para a liberdade e a criatividade, o destino e a morte.

Percebamos que ambos conceitos e ideias do que vem a ser a literatura, a contempla como objeto que sensibiliza, liberta, faz os leitores perceberem-se como pessoa histórica-social presente no mundo que se traduz através das palavras e da linguagem. Isso só é possível pela sua vertente artística que nos faz ler sentindo e sentir lendo. Partindo desse princípio, alcançamos a concepção de literatura-arte, ideia basilar deste estudo, quando a leitura só tem sentido na fruição, como nos traz brilhantemente Souza (2011)

Nossa compreensão de que a literatura como arte suscita modos diferentes de interação e, assim, promove experiências diferentes com a linguagem e como o mundo exterior a que ela se remete. Partindo disso a compreendemos como arte povoada e significada por indivíduos e por uma multidão simbólica de personagens; como arte que promove encontros com ideias perturbadoras e organizações linguísticas estranhas; como arte que é experiencial, pois aciona sensações e sentimentos do ser; como arte que se utiliza de um instrumento poderoso, a palavra, para envolver o ser em uma reflexão social; como arte produto e destino de uma subjetividade com vistas à humanização; como arte que humaniza e torna acessível a bagagem humana e cultural. Esses são alguns princípios importantes considerados em nosso conceito de literatura-arte.” (SOUZA, 2011, P.93)

No tratamento do conceito de mediação de leitura, partimos para visão da antropóloga francesa Michele Petit, que em seu livro *A arte de ler ou como resistir as adversidades*, em que ela constata que a vida humana é constituída de narrativas e que dar sentido a elas é uma

necessidade antropológica (2010, p. 62). Em consequência, a linguagem se apresenta como forma necessária de conhecimento a ser desenvolvida através da mediação como o outro,

Sabemos também o quanto é importante, desde a mais tenra idade, propor aos bebês alimentos culturais, contar-lhes histórias e ler para eles — deixando que se mexam e se desloquem livremente no espaço. Para crescerem, para começarem um dia a formular sua própria história, eles necessitam de literatura. Precisam também aprender a contar, e tal aprendizado se faz no encontro, *na interação com um adulto que, por sua vez, sente prazer na narração.* (PETIT, 2009a, p. 63 – grifo nosso)

Isso posto, entendemos que a mediação de leitura literária será a ação de apresentar a narratividade da literatura, tornando-se uma ponte entre o indivíduo e o livro literário. Ressaltamos na citação acima a questão do prazer em ler para o outro pois, como vimos a partir das palavras de Dewey, “a emoção é a força motriz e consolidante” (2010, p. 120), ou seja, a literatura, enquadrada como produto de qualidade estética deve ser apresentada de forma tal que a experiência de ouvir uma leitura em voz alta desenvolva processos criativos de bem-estar e ludicidade, alargando o repertório de narrativas, abrindo horizontes da percepção e intelectualidade e, por fim, contribua para a vivência de uma experiência intersubjetiva.

O letramento literário é denominado por Souza e Cosson (2011) como a apropriação do entendimento e uso da linguagem como prática social para comunicação, expressão e interpretação no campo da leitura e escrita. Este será ampliado pelo conceito de multiletramento, apresentado pelas pesquisadoras brasileiras por Ramos e Panozzo (2012) como o processo em que a “leitura que abriga distintas linguagens e suas combinações presentes no mundo” (Ramos e Panozzo, 2012, p. 40). O discurso verbo-visual (texto-imagem) constituinte da estrutura narrativa, na maioria das obras literárias voltadas ao público infantil, apresenta-se como produto social muito presente em vários suportes midiáticos, exigindo a habilidade de percepção e compreensão das linguagens híbridas.

Contar histórias é uma arte que nos acompanha desde os primórdios da formação humana, ainda na Pré-História. Através da arte rupestre, a humanidade iniciou sua cultura artística por meio de desenhos principiando a contação da sua própria história. Concomitante a imagem veio a voz: a narrativa oralizada, além da presença e da performance, trouxe crenças, verdades, ideias, linguagens. A Arte medeia o que a palavra conta, mas não consegue expressar. Nesse jogo da linguagem, entre o que se diz/escreve e o que canta/conta, está o dialogismo da linguagem entre a arte e a literatura que se refaz como um ciclo, como afirma Bakhtin

Os limites dialógicos entrecruzam-se por todo o campo do pensamento vivo do homem. Monologismo do pensamento nas ciências humanas. O linguista está acostumado a perceber tudo num contexto fechado (dentro do sistema da língua ou do texto compreendido linguisticamente, sem levar em conta a relação dialógica que se

estabelece com o outro texto, o texto que responde), e, como linguista, sem dúvida tem razão. Dialogismo do nosso pensamento sobre as obras, as teorias, os enunciados, e, de uma maneira geral, do nosso pensamento sobre o homem. (BAKHTIN, 1997, P. 194)

Além do jogo das palavras, na leitura há a voz, há o corpo: há presença. Paul Zumthor, grande estudioso das poéticas da voz, apoia a concepção de Bakhtin ao afirmar sobre a literatura: "...ela é encontro e confronto pessoal, a leitura é diálogo. A 'compreensão' que ela opera é fundamentalmente dialógica: meu corpo reage à materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente à sua. Daí o '*prazer do texto*'" (ZUMTHOR, 1990, P.63 – grifo nosso). Para ele, a voz é um instrumento de desalienação e "motor essencial da energia coletiva" de onde extraímos uma parte da alegria do nosso corpo (1990, p. 62-63). Concordamos com ele neste exato ponto: ler é sentir o corpo e ouvir a voz que conta uma história e que a partir da experiência estética da mediação de leitura, vivemos e jogamos com a narrativa.

Amarilha (1997) percebe o grande envolvimento emocional e catártico da narrativa literária, mas que não se limita à comoção: além de atingir as expectativas do receptor a narrativa mexe com o cognitivo, nutrindo o intelectual e o imaginário, dando a possibilidade de "viver aquela realidade" sem correr risco algum (AMARILHA, 1997, p.19). Ela reafirma a importância da oralidade da literatura pelo clima de experiência imaginária

"Considerando que a ação pedagógica dirige-se à criança em fase de alfabetização e consolidação desse processo, é relevante lembrar que a oralização da narrativa tem também o papel iniciático das convenções da ficção. Ao narrar oralmente, o professor está fornecendo à criança a possibilidade de ampliar sua capacidade de antecipação sobre as estratégias da linguagem literária e da construção de sentido." (AMARILHA, 1997, p. 21)

Partindo do diálogo entre as linguagens observado por Bakhtin, do corpo, da voz e do texto por Zumthor, reforçada a importância da oralização da literatura por Amarilha, entendemos que a mediação de leitura literária deve apresentar a literatura como objeto estético de forma artística: ler não é só verificar as palavras a serem narradas, é mediar um encontro estético entre o escrito e o sentido. Na arte conseguimos fazer a ponte entre o passado do texto e o infinito do imaginário de forma tal que possa marcar o receptor abrindo-lhe uma janela: o multiletramento.

Como visto anteriormente, o multiletramento como forma de apreensão do letramento em múltiplas linguagens pode ser impulsionado pela mediação cultural e artística da leitura literária como observa SANTOS (2016) ao estudar a alfabetização de crianças na educação infantil por meio do multiletramento: "(...) precisamos proporcioná-las (as crianças) os mais variados métodos de leitura e de escrita, aliadas as outras linguagens como: a plástica, a visual,



a corporal, a musical, a teatral, (...)" (2016, p.21); é nesse sentido que pretendemos neste trabalho aliar a arte à mediação de leitura literária.

## **METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO LITERÁRIA *MUNDO PRA QUE TE QUERO***

### **Primeira intervenção: motivação e introdução**

Por causa do regime de escalonamento, segundo os protocolos de segurança do ensino presencial na pandemia do COVID-19, o grupo participante foi o Grupo 3, com a presença de 9 alunos da turma do 3º ano F do ensino fundamental do turno vespertino da Escola Municipal Professora Almerinda Bezerra Furtado, localizada no bairro Guarapes, periferia fronteiriça entre o município de Natal, Macaíba e São Gonçalo do Amarante. A área tem a maioria da sua população desprovida economicamente, ainda apresenta o maior índice de analfabetismo entre os adultos.

Iniciamos abordando a pré-leitura, seguindo o modelo da sequência básica de Rildo Cosson (2007) como atividade lúdica sensibilizadora para a leitura. Por isso escolhemos abordar as palavras-chave do texto através da poesia visual, movimento vanguardista brasileiro e participante do movimento do Concretismo na década de 1950. Com isso, a ideia era explorar a palavra como modo de expressão linguística e artística, para além de verificar o nível de letramento e alfabetização com sondagem oral das palavras que os estudantes conheciam. Dois alunos relataram não conhecer nenhuma palavra; indagados sobre as letras que reconheciam, mostraram letras do próprio nome. Uma estudante disse que conhecia todas as palavras.

Ato contínuo, os estudantes apreciaram as poesias visuais *Rio: o Ir*, de Arnaldo Antunes; *Velocidade*, de Ronaldo Azevedo; *Aranha*, de Salete Tavares; *Um estranho objeto que guarda a preciosa chuva* e *O bom e velho ovo frito*, ambas de Fábio Bahia e *Pêndulo*, de Ernesto Manuel de Melo e Castro. Inicialmente, a apreciação foi feita individualmente, com as poesias impressas, seguida de observação coletiva com leitura oral e interpretação das obras. A maioria dos estudantes conseguia perceber a imagem com facilidade, mas não o texto escrito nela, sendo necessária várias leituras e perguntas para que o sentido poético do texto fosse compreendido. A obra que se apresentou mais adversa para os leitores foi *Um estranho objeto que guarda a preciosa chuva* de Fábio Bahia, pois o eu lírico estava oculto e a informação sobre a escassez de chuva na região nordeste era alheia aos estudantes.

Seguindo o processo de motivação, apresentamos a criação de poesia concreta para as crianças, escolhendo uma das palavras-chaves que estavam escritas no quadro.

Exemplificamos, através da palavra “BORBOLETA”, utilizando o princípio simples de usar o formato das letras da palavra escolhida para compor uma imagem relacionada à ideia ou ao conceito referente à palavra. Desta forma, todos vieram ao quadro escolher sua palavra e iniciaram suas produções, acrescentando colorido às suas produções.

Encerrada a atividade de produção artística das poesias concretas, apresentamos o livro lendo o título e contextualizando a autoria de Salizete Freire Soares e André Neves. Assim, passei o livro pelas mãos de todos perguntando a cada um do que eles imaginam que se tratava o tema do livro. Muitos tiveram dificuldade observando somente a presença da menina em cima de uma árvore. Abordados o porquê que a menina estaria em cima da árvore responderam que seria a vontade de ver do alto ou ver mais longe.

Relatamos que a temática da narrativa seria a vontade da menina de crescer logo, sem esperar o tempo passar. Assim, perguntamos sobre a vontade de crescer logo ou de ser criança para sempre, a maioria manifestou gostar de ser criança, pois podem brincar e não precisam trabalhar.

#### **Segunda intervenção: Leitura da obra**

Seguindo o esquema da sequência básica de Rido Cosson (2007), avançamos no dia seguinte ao terceiro passo do letramento literário - a leitura. No entanto, antes apresentamos instrumentos musicais presentes na bandinha da escola, propondo a eles que escolhessem um som para ser executado a cada vez que a palavra correspondente aparecesse na leitura. Após livre experimentação de toques sonoros cada um tomou seu instrumento; ficou acordado que ao ouvirem sua palavra-chave podiam executar livremente seu objeto sonoro, ficando relacionado da seguinte maneira: DIA – agogô; NOITE – guizos; SEMENTE – pau de chuva; PLANTA – pandeiro; ÁGUA – tambor; CÔRREGO – coquinhos; RIO – tambor. Para as palavras LAGARTA e BORBOLETA não haveria efeito sonoro e sim representação gestual.

Em seguida, iniciamos a mediação com a leitura oral da obra, juntamente com a projeção do livro para facilitar a apreciação visual das ilustrações de André Neves, complementando e ampliando o sentido estético do texto poético de Salizete Freire Soares. A mediação foi acompanhada com atenção, tanto visual quanto auditiva dos estudantes-receptores-espectadores. Como quem estava imerso na narrativa, os estudantes ficaram envolvidos pela história e curiosamente improvisaram seus instrumentos no refrão da história, construído por repetições das palavras-chave, suscitando o movimento cíclico que estruturam as mudanças da natureza:

o DIA vira NOITE, a NOITE vira DIA, a SEMENTE vira PLANTA, a PLANTA vira SEMENTE, a LAGARTA vira BORBOLETA, a ÁGUA vira FONTE, a FONTE vira CÓRREGO, o CÓRREGO vira RIO... (trecho do livro *Mundo pra que te quero* de Salizete Freire Soares, 2011, n.p / grifo nosso)

Conforme a sugestão da organização do letramento literário feito por Cosson (2007), fizemos um intervalo na leitura questionando a quem as crianças perguntariam a dúvida da personagem, que já havia inquirido o sol, as árvores, a borboleta e ao rio. Muitos requisitariam a sabedoria dos pais e dos amigos. Surpreendentemente, um receptor seguindo a lógica da narrativa de Soares, respondeu que perguntaria a um peixe. Este foi o mesmo que não reconheceu palavra alguma. Esse intervalo mostrou o envolvimento dos receptores na narrativa e a familiaridade com as palavras "tocadas".

Continuamos a leitura e a percepção deles sobre a ilustração de plano ambíguo que ilustra o momento da narrativa "*e o mundo virava de cabeça para baixo*" tipograficamente escrita em ordem inversa, houve um comentário em que a menina parecia uma árvore, figura que estava presente na capa da obra, usada para ampliar os horizontes. Perguntaram: "as casas tão pra cima ou pra baixo?". Neste momento percebe-se a importância do discurso da narrativa visual como metáfora que fora alcançada por leitores elementares. Aparentemente a mediação tinha cumprido o seu papel: apesar de não estarem com o livro na mão, a leitura foi fluida de tal maneira que a ilustração foi percebida para além da imagem – o dialogismo entre arte e texto foi reconhecido pelos receptores.

### **Interpretação**

A obra foi muito bem-aceita pelos estudantes. Houve envolvimento na leitura e na mediação, através do uso dos instrumentos musicais configurando a leitura como interativa. O processo foi relatado como prazeroso. No entanto, os aspectos filosóficos e poéticos não foram compreendidos pelos leitores. Quando perguntados do que se tratava a história, nenhum conseguiu responder. Foi no diálogo que aos poucos o sentido do texto foi sendo construído. As perguntas norteadoras foram: O que você entendeu da história? O que é crescer? O que a menina aprendeu? Qual a resposta que você daria para menina?

Na primeira provocação, muitos relataram que era uma menina que queria crescer, a partir desse ponto não sabiam relatar o enredo. Foi com a segunda provocação que tivemos mais avanços: as crianças entendiam que o crescer era ficar grande, ignorando o processo de aprendizado. Foi com a questão "qual a diferença entre um bebê e vocês?" que o discernimento foi aflorando; disseram:

Estudante A - bebê não estuda.

Estudante B - bebês não sabem falar.  
Professora – mas por que vocês sabem falar e os bebês não?  
Estudante C - é porque a gente aprendeu.  
Professora – E como vocês aprenderam?  
Estudante D – escutando os adultos e falando depois...  
Professora – depois de aprender a falar vocês viraram crianças, deixaram de ser bebês?  
Estudante A – não, teve que aprender a comer sozinho, vir pra escola... professora – então para crescer é só ficar grande? Estudante E – não, tem que saber as coisas.  
Professora - então, o que a menina aprendeu?  
Estudante A - Que tinha que aprender 'pra' crescer.  
Estudante D – Que com o tempo a gente vai aprendendo e crescendo.<sup>2</sup>

Ao final do diálogo, chamei todos ao quadro onde estavam as palavras-chave e pedi para que lessem as palavras que reconheciam e as que cada um tinha usado como referência para fazer o efeito sonoro durante a leitura da história. Todos leram todas as palavras e riscaram aquelas que haviam “tocado”. Por último, ficou o estudante que não tinha reconhecido nenhuma palavra na primeira intervenção. Um pouco inseguro, ele apontou as palavras ‘dia’, ‘noite’, ‘fonte’ e ‘rio’. Perguntei qual era a palavra-chave que ele estava tocando. Era rio, ele estava com o tambor. Além disso ele fez a poesia visual com a palavra fonte.

## RESULTADOS E CONCLUSÕES

Partindo dessa experiência de intervenção literária com a obra *Mundo pra que te quero* junto à turma do 3º ano do ensino fundamental, obtivemos o resultado que confirma nossa hipótese: a arte potencializa o letramento literário de leitores elementares. Sobre o processo de apreensão do multiletramento, as crianças mostraram sensibilidade à percepção sonora e visual, participando e contando as ilustrações durante a mediação de leitura. Porém, para que o processo de multiletramento se configure como aprendizagem da linguagem, os exercícios de leitura literária, por meio de mediação, leituras coletivas, interativas e individualizadas precisam ser feitas de forma sistemática e constante, acolhida como parte da estratégia de ensino à leitura literária e à apreciação de linguagens artísticas em todas as suas probabilidades e capacidades.

As possibilidades do uso da arte na mediação de leitura literária são múltiplas, flexíveis e acessíveis. Não é necessária formação artística acadêmica ou técnica para promover estratégias com participação artística dos estudantes-leitores-receptores no processo de

---

<sup>2</sup> Diálogo gravado, ocorrido durante a segunda intervenção literária com a turma do 3º ano F do ensino fundamental da Escola Municipal Professora Almerinda Bezerra Furtado ocorrida no dia 28 de setembro de 2021.

mediação cultural. O que é impreterível a quem pretende ser leitor/mediador é a sensibilidade estética: reconhecendo o livro literário como objeto estético e promovendo o encontro do leitor com o texto de forma lúdica, sincera e prazerosa. Ler para um público precisa ser uma performance de mente, corpo e voz, que privilegie o despertar do imaginário e do jogo das palavras lidas/ouvidas/sentidas. Leitura se faz necessária também como uma fonte de deleite. Do mesmo modo há necessidade do estudo aprofundado da literatura e suas características. A literatura não se encerra no livro. Há um mundo de possibilidades, estilos, técnicas e percepções a desbravar.

Passeando pelas formas de participação através das linguagens artísticas há uma infinidade de caminhos que podemos percorrer: jogos cênicos, jograis, ilustrações de histórias, coreografia de enredos, criação de cenários, representação teatral com objetos, exploração de trilhas e efeitos sonoros, registro fotográficos de paisagens literárias, produção audiovisual com monólogos e diálogos, cinema-mudo das narrativas, construção de objetos artísticos descritos nas narrativas, teatro de bonecos, conversão de texto em música, paisagens sonora do texto, releituras imagéticas ou cênicas. Enfim, as possibilidades de encontro entre a arte e a literatura através da mediação literária são inúmeras.

Na arte aprendemos a ler imagens, perceber sons, interpretar gestos, sentir movimentos. Na literatura aprendemos a ler palavras que além das informações, formam em nós sensações e compreensões que sozinhos, em nossa única experiência humana, não perceberíamos na amplidão do mundo. O mundo das vivências, das percepções, das várias eras históricas e sociais só podem nos chegar através da Literatura. Precisamos ler o mundo como Freire (1989, p.9) nos recomenda, antes da palavra. Que a leitura dos mundos alheios aos nossos horizontes nos chegue por meio da poesia, da prosa e da arte, abrindo os olhos e o olhar nossos e daqueles que ainda não conseguem ver.

## REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. Vozes, Petrópolis; Natal, EDUFRRN: 1997.

BARTHES, Roland. **Aula:** aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, Martins fontes: 1997.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 24, n. 9, p.803-809,1972.

DEWEY. John. Ter uma experiência. IN: **Arte como experiência**. Org. Jo Ann Boydston; editora de texto Harriet Furt Simon; Introdução Abraham Kaplan; Tradução de Vera Riberio. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que Arte-educação?** 7ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.

ECCO, Humberto. **Sobre a literatura**. Tradução: Eliana Aguiar. São Paulo, Record: 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; MARTINS, Cláudio. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

PETIT, Michele. **A arte de ler ou como resistir as adversidades**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Leitura da literatura infantil como possibilidade de multiletramento. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.15, n.1, p. 39-63, jan./jun. 2012.

SANTOS, Ariosvalda Santana Ribeiro. **Alfabetização, letramentos e multiletramentos na educação infantil: práticas possíveis?** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19892>

SOARES, Salizete Freire. **Mundo pra que te quero**. Ilustrações: André Neves. São Paulo, Paulinas: 2011.

SOUZA, Daniele Medeiros de. Uma janela sobre literatura-arte, uma janela sobre literatura-educação. In: JALLES, Antonia Fernanda. **Arte e cultura na infância**. Keila Barreto de Araújo (orgs) – Natal, RN: EDUFRN, 2011.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção e Leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo, COSACNAIF: 1990.

## AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Edna Oliveira da Paz<sup>1</sup>  
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares<sup>2</sup>  
Rayane Lourenço do Nascimento<sup>3</sup>

### RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é um programa que tem por objetivo aprimorar a formação do graduando nos cursos de licenciatura. O objetivo deste trabalho consiste em apresentar um estudo acerca do PRP enquanto política pública de formação de professores. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, nos quais foram utilizados os fundamentos legais da PRP, Resoluções CNE/CP n. 4/2018, n. 2/2017, n.02/2015; LDBEN n. 9.394/96; Portaria GAB n. 38/2018; Constituição Federal (1988); Editais CAPES; Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica; BNCC; BNC-formação e revisões bibliográficas articuladas aos referenciais de formação de professores. A pesquisa foi estruturada descrevendo o PRP enquanto política pública de formação de professores. Assim, compreendemos que o PRP busca romper com a clássica distância entre a teoria e a prática docente por meio de uma experiência mais larga e de uma atuação dividida entre a universidade e a escola da Educação Básica. Por conter uma carga horária ampliada, colabora para o que o futuro docente passe a compreender e ter experiências no âmbito escolar em um formato mais aprofundado. O PRP integra a política de formação de professores e sugere uma experiência docente na Educação Básica como uma proposta inovadora e encarando vários desafios. Assim, destacamos a necessidade de ampliar as pesquisas acerca das contribuições dos Programas de Iniciação à Docência para o fortalecimento da qualidade da educação e da formação inicial de professores, a fim de oportunizar uma discussão sobre a construção da identidade docente no contexto escolar.

**Palavras-chaves:** Formação de professores. Programa de Residência Pedagógica. Educação.

### ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program (PRP) is a program that aims to improve the training of undergraduates in degree courses. The objective of this work is to present a study about the PRP as a public policy for teacher training. For this, we carried out a bibliographical and documentary research, in which the legal foundations of the PRP, Resolutions CNE/CP n. 4/2018, no. 2/2017, no. 02/2015; LDBEN n. 9,394/96; Ordinance GAB n. 38/2018; Federal Constitution (1988); CAPES notices; Guidelines for the Training of Basic Education Teachers; BNCC; BNC-training and bibliographic reviews articulated to teacher training references. The research was structured describing the PRP as a public policy for teacher education. Thus, we understand that the PRP seeks to break with the classic distance between theory and teaching practice through a broader experience and a divided action between the university and the Basic Education school. As it contains an extended workload, it contributes to what future teachers come to understand and have experiences in the school environment in a more in-depth format. The PRP integrates the

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Profissional pelo IFRN, [edinhapaz19@gmail.com](mailto:edinhapaz19@gmail.com); Especialista em Atendimento Especializado Educacional pela universidade Federal do Ceará – UFC; Psicopedagoga pela Faculdades Integradas de Patos – FIP; Especialista em Gestão pública municipal pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [andrezza.tavares@ifrn.edu.br](mailto:andrezza.tavares@ifrn.edu.br) Brasil(2010) Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil.

<sup>3</sup> Mestrando em Educação Profissional pelo IFRN, [rayane.lourenco@gmail.com](mailto:rayane.lourenco@gmail.com). Licenciada em Educação Física pelo IFRN.

teacher training policy and suggests a teaching experience in Basic Education as an innovative proposal and facing several challenges. Thus, we highlight the need to expand research on the contributions of Teaching Initiation Programs to strengthening the quality of education and initial teacher training, in order to provide opportunities for a discussion on the construction of teaching identity in the school context.

Keywords: Teacher training. Pedagogical Residency Program. Education. Professional practice

## **INTRODUÇÃO**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) compõe a política de formação de professores do governo federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como focos alunos e alunas dos cursos de licenciatura que estejam cursando a segunda metade do curso. O programa foi instituído pela portaria nº 38 de 28 de fevereiro de 2018, tendo sua primeira edição regulamentada pelo Edital nº 06/2018.

Conforme o Edital CAPES n. 06/2018, “[...] durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização escolar e com isso fazendo registro em relatório pra contribuir a avaliação de socialização de sua experiência como residente”. (CAPES, 2018, p. 19). Acerca disso, Pimenta e Lima (2006, p. 07) destacam que é necessário pensar a teoria como referência para a prática a fim de promover a articulação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado. Neste sentido, é necessário que os estudantes sejam inseridos no contexto educacional, tenham a oportunidade de vivenciar experiências da realidade escolar, busquem analisá-las e questioná-las criticamente à luz de teorias. Em 2018, foi lançado a primeira versão do Edital do Programa Residência Pedagógica pela CAPES. A proposta do edital visava assessorar o aprimoramento do Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura das Instituição de Ensino Superior e, para isso, o Edital apresentou três fases: a primeira era treinamento de 60 horas; a segunda fase, de



caracterização e imersão na escola, de 60 horas; e, por fim, a terceira fase, sendo a regência de classe, contendo 320 horas (CAPES, 2018).

O professor é um dos pilares mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, uma de suas principais funções consiste em ser o agente facilitador da aprendizagem dos educandos, nesse sentido, ajudando-lhes a aprender. O professor é o elo que conecta os elementos internos (a escola) e externos (a sociedade) e sua prática pode desenvolver, no estudante, valiosas características, deixando marcas significativas na sua formação. Assim, o modo como ele ministra suas aulas é o modo como ele permite a iniciação do aluno, e como este se relaciona com o conteúdo abordado até sua maturidade (ALBUQUERQUE, 2016).

Ter vivência em um âmbito escolar propicia ao professor em formação entendimento sobre os aspectos escolares e as metodologias de ensino a serem aplicadas em conformidade com as necessidades de cada turma, no entanto um dos aspectos mais complexos da formação de professores aparenta ser proporcionar aos discentes em formação experiências por meio das quais eles possam integrar seus conhecimentos, articulando-os na prática docente (PANNUTI, 2015; DARLING-HAMMOND, 2006)

A formação de professores é um tema relevante e muito discutido, tanto na universidade como na escola, através de professores, gestores, coordenadores, diretores e demais profissionais da área de educação.

Ressaltamos que o Programa de Residência Pedagógica muito tem contribuído para a formação inicial de professores atuantes no projeto, pois ambos afirmam que independente das estratégias adotadas em sala de aula, elas proporcionaram estratégias para as futuras ações pós formação acadêmica, ou seja, ações decorrentes de docentes formados e efetivados em escola de educação básica.

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar um estudo acerca do Programa Residência Pedagógica enquanto política pública de formação de professores. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, como veremos adiante

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este presente artigo se desenvolve através de uma abordagem qualitativa, que, segundo Corrêa (2008, p11), a “[...] pesquisa qualitativa é quando a técnica de pesquisa busca entender as dinâmicas de um ou poucos objetos de estudo, sem preocupações relacionadas a números e quantidade, apenas com as características qualitativas do objeto de estudo”. Dessa forma,

a pesquisa qualitativa é definida por qualquer tipo de coleta de dados que visa detalhar diferentes textos por diferentes técnicas de análise que não atenta para um perfil numérico. Não faz determinações de valores, nem medidas.

Devido ao caráter particular da pesquisa qualitativa, suas consequências não devem ser exibidas por meio de soluções estatísticas, mas pelo meio de relatórios que focalizam nos pontos de vista analisados.

O objetivo dessa pesquisa é compreender a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação do educador do campo. Dessa forma, torna-se necessário a utilização de uma pesquisa bibliográfica e documental. Para Corrêa (2008, p.11), a pesquisa documental é aquela que se caracteriza “[...] quando todas as informações da pesquisa são encontradas ou retiradas de livros e documentos. Normalmente, é o primeiro passo para uma pesquisa pode ser associada a qualquer outro tipo de pesquisa, servindo de base para o aprofundamento determinado tema”. Nesse sentido, os documentos avaliados podem ser atualizados ou antigos e podem ser utilizados para descrever contextos históricos, culturais, sociais e econômicos de um espaço ou grupo de indivíduos em algum período da história.

A formação de professores está sendo discutida com as reformas educacionais que ocorrem desde o início de 1990, ou seja, ocorre a expansão dos cursos de graduação de modo que foram somente discutidas a partir de 1983 e, por conseguinte elaboradas nas secretarias de educação de modo heterogêneo entendendo que cada localidade conta com um espaço e desenvolvimento diferente. Percebemos ao longo da História que anterior a década de 80 temos o período tangente ao Regime Militar (1964-1985) que demarcou uma época de dominação de conteúdos de modo que os livros contavam apenas com conteúdos que abrangiam a história dos “grandes nomes” e os “grandes feitos”, além de transmitir a mensagem de patriotismo e a ideia de progresso.

Na década de 90 surge a criação de leis, orientações, diretrizes e documentos educacionais pensando no melhoramento da educação e em 1995 surge os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, de modo que chegam para quebrar a ideia de que o ensino deve ser igualitário a todos os alunos em suas condições sociais, econômicas, culturais etc. entendendo que cada aluno conta com sua subjetividade, pluralidade, salientando como enfatizado por Libâneo que “O trabalho docente, portanto deve ter como referência, como ponto de partida e como ponto de chegada, a prática social, isto é, a realidade social, política, econômica, cultural da qual tanto o professor como os

alunos são parte integrante” (LIBÂNEO, 1991, pag. 79). Mesmo com dificuldades e com o objetivo de atingir um bom grau de qualidade de ensino, tanto dos futuros docentes quanto dos estudantes de educação básica, foi elaborado através do Governo Federal e da portaria GAB nº 38 de 28 de fevereiro de 2018, o Programa de Residência Pedagógica de fomento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal ao Nível Superior (CAPES). Enfim, o objetivo e finalidade de origem do programa são “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2018).

Quando se imagina ou se almeja uma educação universal e transformadora se entende que o investimento na escola pública é um ponto essencial. Para isso, um dos componentes fundamentais compreende a qualidade de vida dos indivíduos que dinamizam a escola.

A questão da formação docente tem seu formato, regras e alcance específicos e, importa lembrar, que há muito tempo vem perdendo a sua identidade e a sua fundamentação. Esse processo de frouxidão de identidade se relaciona fortemente com a desvalorização estrutural da escola pública e da carreira docente. Dito de outra forma, denunciemos que os cursos de licenciatura não conseguem dar um caráter formativo integral com relação aos desafios que irão enfrentar.

A identidade profissional, o seu caráter de classe, os processos de formação a que devem estar submetidos são fundamentais para repensar a prática do professor e dos que estão em seu caminho formativo. Tal questão é vital sob pena de assistirmos um esvaziamento cada vez maior dos cursos de licenciatura e de vivenciarmos mais amplamente um processo de desmantelamento e de desilusão, ou desidentificação, com o fazer e a carreira do profissional docente.

Desta maneira Pimenta (1997) nos posiciona em tal debate:

(...) a discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática. É esse caminho que estamos percorrendo, na tentativa de resignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise. (PIMENTA, 1997, p. 1).

Para Tardif (2002) a prática profissional no que tange a atividade docente é fundamental para a vida profissional e o saber-fazer das atividades didático pedagógicas. A experiência prévia e a imersão no ambiente escolar facilitam e incorporam uma constituição completa do profissional que irá desempenhar as funções de ensino-aprendizagem. O Programa de

Residência Pedagógica se insere nestas tentativas de fomentar uma maior inclusão de práticas educacionais que vincule o licenciando na prática profissional desde o início do seu ciclo formativo.

Neste sentido, o PRP fornece subsídios para a orientação da prática docente já que expõem os residentes a uma série de atividades da prática profissional que os permitem se socializar e acessar aprendizagens sobre a sua futura profissão. O desenvolvimento do PRP fornece uma complexa e importante relação entre professores e alunos uma vez que promove a inclusão do residente no ambiente escolar em todos os seus níveis, a saber: preparação de aulas, conhecimentos dos espaços físicos, regência de aulas, reconhecimento de seu local de trabalho, entre outros.

Consonante Tavares e Santos (2019) afirmam que o programam visa dar sustentação às novas possibilidades das relações professor-aluno proporcionando uma experiência in loco e construtiva que visam objetivar a prática docente dos residentes e construir desde cedo uma identificação com a profissão.

O programa Residência Pedagógica apresenta-se como uma proposta que visa à valorização da formação inicial de futuros professores, tendo entre seus objetivos promover a imersão ampliada do estudante-professor na realidade escolar, isto é, na escola de educação básica. O PRP tenta superar a dicotomia entre teoria e empiria, que marca historicamente a formação de professores, e busca enfrentar objetivamente o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional. (TAVARES, SANTOS; 2019, p. 156)

O Programa tem a finalidade de proporcionar aos residentes licenciados uma profunda experiência teórico/prática que se expressa na quantidade de horas em preparação, nas reuniões e na sala de aula. A experiência se divide em quatro etapas, a saber: formação inicial, ambientação, imersão e regência. Segue uma síntese das principais delas:

1. Ambientação: etapa de inserção e adequação dos residentes aos espaços formativos escolares. Neste momento o residente participa da vida social da escola e se insere como sujeito daquele lugar. É momento para conhecer a comunidade escolar e a turma que o acolherá.

2. Imersão: etapa em que os professores orientador e preceptor auxiliarão o residente a produzir planejamento, escolha de materiais, avaliação das aulas, suporte aos estudantes. 3. Regência: etapa em que o residente participa de forma direta na mediação de aulas e minicursos, apresentando trabalhos acadêmicos, orientando atividades teórico-práticas, auxiliando na correção de projetos e atividades escolares.

Em seu conjunto, as atividades do Programa perfazem uma jornada de 440 horas que

são realizadas na sua integralidade, na relação direta entre residente, orientador e preceptor na sala de aula ou na preparação para ela. Conforme exposto nas indicações que foram assentadas no edital nº06/2018 da CAPES que introduz e normatiza o Programa de Residência Pedagógica.

Em sua essência, o PRP compreende algumas características específicas, o que torna o programa distinto de outros, visto que através de suas variadas atribuições para a licenciatura e o ensino básico, proporciona ao residente, experiências significativas que servirão como força motriz para reflexões em relação ao processo social, profissional e principalmente para sua formação docente.

Atualmente, diversas atribuições são dadas ao professor, o que pode ser considerada como uma nova cultura profissional, na qual as instituições de ensino são redefinidas no tocante papel docente. A formação docente, pode ser complementada através de outras políticas públicas, as quais fomentem subsídios necessários para o licenciando adquirir bagagem docente e assim potencializar suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o PRP é inserido no currículo da Licenciatura como política de aperfeiçoamento para formação docente dos licenciandos, o qual potencializa ainda mais oportunidades para o desenvolvimento da formação docente deles, bem como está correlacionado com as práticas obrigatórias de Estágio Docente.

Dessas assertivas podemos depreender que o modelo formativo do PRP dialoga com uma base teórica, porém com foco central na dimensão prática do magistério. Logo, entendemos que esta política formativa educacional pode representar um potencial de elevação da qualidade da Educação Básica. Tavares (2018, p.1), esclarece que o Programa Residência Pedagógica e suas atividades “[...] visam incentivar à formação inicial e continuada de professores e que se destinam a se constituir em alternativas de articulação entre saberes e práticas”

Existe uma variedade de atividades pedagógicas que o residente do PRP disponibiliza aos alunos da escola escolhida pelo programa e que auxiliam no ensino e aprendizagem, principalmente em uma escola do campo, onde os recursos são muito limitados, e ter um programa atuando de forma efetiva é muito enriquecedor. Para o bolsista ou voluntário do PRP, ter a oportunidade de participar do programa é uma experiência significativa, pois prepara o futuro professor para seu campo de atuação profissional.

## **METODOLOGIA**

Este presente artigo se desenvolve através de uma abordagem qualitativa, que, segundo Corrêa (2008, p11), a “[...] pesquisa qualitativa é quando a técnica de pesquisa busca entender as dinâmicas de um ou poucos objetos de estudo, sem preocupações relacionadas a números e quantidade, apenas com as características qualitativos do objeto de estudo”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa é definida por qualquer tipo de coleta de dados que visa detalhar diferentes textos por diferentes técnicas de análise que não atenta para um perfil numérico. Não faz determinações de valores, nem medidas. Devido ao caráter particular da pesquisa qualitativa, suas consequências não devem ser exibidas por meio de soluções estatísticas, mas pelo meio de relatórios que focalizam nos pontos de vista analisados. O objetivo dessa pesquisa é compreender a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação do educador do campo. Dessa forma, torna-se necessário a utilização de uma pesquisa bibliográfica e documental. Para Corrêa (2008, p.11), a pesquisa documental é aquela que se caracteriza “[...] quando todas as informações da pesquisa são encontradas ou retiradas de livros e documentos. Normalmente, é o primeiro passo para uma pesquisa pode ser associada a qualquer outro tipo de pesquisa, servindo de base para o aprofundamento determinado tema”. Nesse sentido, os documentos avaliados podem ser atualizados ou antigos e podem ser utilizados para descrever contextos históricos, culturais, sociais e econômicos de um espaço ou grupo de indivíduos em algum período da história.

A metodologia utilizada para a pesquisa é a pesquisa biogeográfica e documental, segundo Severino, 2013:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2013, p. 106).

Já a pesquisa documental:

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes 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. (SEVERINO, 2013, p. 107)

Mediante o trabalho demonstraremos a importância do Programa de Residência Pedagógica na prática para formação de futuros docentes referente às estratégias educacionais,

didática, experiência em sala de aula, assim como a experiência fora dela (experiências dos residentes na instituição de formação).

## **CONCLUSÕES**

O estudo desenvolvido teve como objetivo apresentar um estudo acerca do Programa Residência Pedagógica enquanto política pública de formação de professores. O PRP surge como uma política de ampliação da formação inicial de professores. Ao analisarmos o PRP como política pública de formação de professores, encontramos vários documentos que compõem o PRP, como a BNCC, que foi criada com o objetivo de estimular e assegurar o absoluto desenvolvimento intelectual, social e artístico dos discentes, e a BNC-Formação (2019), que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

O PRP integra a política de formação de professores e sugere uma experiência docente na Educação Básica como uma proposta inovadora e encarando vários desafios. Nesse contexto, também possibilita que o estudante consiga trocar informações com os professores. Assim, destacamos a necessidade de ampliar as pesquisas acerca das contribuições dos Programas de Iniciação à Docência para o fortalecimento da qualidade da educação e da formação inicial de professores, a fim de oportunizar uma discussão sobre a construção da identidade docente no contexto escolar.

O Programa de Residência Pedagógica representa nos últimos anos uma tentativa de inserir milhares de estudantes, das mais diversas licenciaturas espalhadas pelo Brasil, na realidade da escola pública e assim proporcionar o encontro entre licenciados e o trabalho docente.

Concluimos que é no dia a dia escolar que surgem as dificuldades e as possibilidades de superação. É no seio do ambiente profissional que se pode visualizar as falhas formativas, experienciar, criar e aplicar novas metodologias. É no diálogo entre professores orientadores, preceptores, residentes, professores colaboradores e membros da comunidade escolar que se gestam os horizontes formativos. É na imersão que surge o potencial criativo para alcançar os resultados.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, C. **Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz.** Millenium Journal of Education, Technologies and Health, n. 39, n. 15, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislação/const/con1988/CON1988\\_04.02.2010/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislação/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf). Acesso em: 18 mar. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015pdf/file>. Acesso em: 16 mar. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 mar. 2023
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Diário Oficial da União, v. 1, p. 87 a 90-87 a 90, 2019.
- CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/educacao\\_basica/programa\\_residencia\\_pedagogica](https://www.gov.br/capes/educacao_basica/programa_residencia_pedagogica). Acesso em: 07 mar. 2023.
- CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/educacao\\_basica/programa\\_residencia\\_pedagogica](https://www.gov.br/capes/educacao_basica/programa_residencia_pedagogica). Acesso em: 07 mar. 2023.
- CAPES. **Portaria GAB n. 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2023.
- CORRÊA, B. R.; MARQUES, R. V. **O papel do preceptor na formação de residentes. Formação Docente.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. v. 12, n. 25, p. 187-202, 2020.





DARLING-HAMMOND, L. **A importância da formação docente.** Cadernos cenpec | São Paulo | v.4 | n.2 | p.230-247 | dez. 2014

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 1º. ed. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 2019. 1-261 p. ISBN 85-249-0298-1

PANNUTI, M. P. **A relação teoria e prática na Residência Pedagógica.** 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994\\_8118.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf) Acesso em: 04 mar. 2023.

PIMETA, S.G.; Lima, M.S.L. (2012). **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TAVARES, A. M. B. do N. **Programa Residência Pedagógica e as Licenciaturas do IFRN.** Potiguar Notícias, Parnamirim, RN, 02 dez. 2018. Disponível em: <http://www.potiguarnoticias.com.br/colunas/post/2551/programa-residenciapedagogica-e-as-licenciaturas-do-ifrn> Acesso em: 05 mar 2023.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. SANTOS, Luiz Antonio da Silva. 2019. **Contribuições formativas do programa de residência pedagógica para as licenciaturas do IFRN.** In: Nascimento, Jose Mateus. Silva, Jose Moises Nunes (org.). Educação Profissional e contradições sociais: pontos e contrapontos. Natal: Famen, 2019. p. 153-164

## **AS TICs NO ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TONANTINS, EM 2022**

Dênis Gonçalves Mariano<sup>1</sup>  
Jacimery de Castro Faia<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Esta investigação explora “ como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão sendo utilizadas no Ensino da História, numa escola estadual no município de Tonantins, no Amazonas, em 2022. ”. Para tanto, buscou-se apoio em pesquisas de (ALMEIDA,2004; BNCC,2018; CRUZ,2020; FRANÇA,2005; FREIRE,1996; MORAN, 2003); dentre outros. Além da conceituação da sociedade da informação a fim de compreender o papel das tecnologias nesse contexto. Para embasar a construção do trabalho foi discutido o material teórico e bibliográfico. Coletou os dados aplicando os questionários aos alunos e professores. Tabulou-se os dados para uma análise numérica e descritiva para explorar ou conhecer o tema proposto, baseado no aporte bibliográfico. Assim, o desenho dessa pesquisa resume-se em quantitativa centrada na objetividade, na qual se preocupou com a qualificação dos dados, comprovando se uma teoria é válida ou não a parti de análises estatísticos. A análise apontou os desafios para o professor para atuação crítica com tecnologias uma vez que o aumento no acesso à informação gera questionamentos sobre as abordagens educacionais tradicionais. Análises feitas por (ALTOÉ 2003): (TERUYA ,2006), revelam a necessidade de formação do professor para análise crítica e reflexiva para o uso de tecnologias em sua prática pedagógica. Assim, o referencial adotado possibilitou a apreciação crítica a respeito das características da sociedade da informação e as implicações.

**Palavras-chave:** Tecnologia de informação e comunicação. Professores. Ensino de História.

### **ABSTRACT**

This research explores "how Information and Communication Technologies (ICTs) are being used in The Teaching of History, in a state school in the municipality of Tonantins, Amazonas, in 2022. To this do so, support was sought in research (ALMEIDA, 2004; BNCC,2018; CRUZ,2020; FRANCE,2005; FREIRE, 1996; MORA, 2003); among others. In addition to the conceptualization of the information society in order to understand the role of technologies in this context. To support the construction of the work, the theoretical and bibliographic material was discussed. Collected the data by applying the questionnaires to students and teachers. Data were tabled for a numerical and descriptive analysis to explore or know the proposed theme, based on the bibliographic contribution. Thus, the design of this research is summarized in quantitative centered on objectivity, in which he was concerned with the qualification of the data, proving whether or not a theory is valid from statistical analyses. The analysis pointed out the challenges for the teacher for critical action with technologies, since the increase in access

<sup>1</sup> Graduação em História, UEA, denisgmario72.@gmail.com

<sup>2</sup> Graduação em Educação Física, UFAM, jacimery.faia@seduc.net

to information raises questions about traditional educational approaches. Analyses made by (ALTOÉ 2003); (TERUYA ,2006), reveal the need for teacher training for critical and reflective analysis for the use of technologies in their pedagogical practice. Thus, the adopted framework allowed the critical assessment of the characteristics of the information society and the implications.

**Key Words:** Information and communication technology. Teachers. History teaching.

## INTRODUÇÃO

A evolução das Tecnologias de informação e Comunicação (TICs) transformou substancialmente as relações sociais e assim, estamos cada vez mais usando dispositivos eletrônicos na interação com outras pessoas e o mundo. Embora o computador tenha trazido muitas facilidades para o mundo contemporâneo, trouxe também desafios.

O presente estudo aborda as contribuições do uso dessas novas ferramentas pedagógicas no ensino de história, criar perspectiva de entendimento do passado e ao mesmo tempo ter uma nova visão do componente curricular, assim um possível aumento de aproveitamento dos alunos, além de promover aprendizagens mais significativas.

Nesse sentido, o presente trabalho se insere neste debate por adicionar uma perspectiva para o uso das tecnologias de informação e comunicação na escola em especialmente no ensino de história numa escola Estadual no município de Tonantins/Am.

Desta forma, este estudo tem como objetivo mostrar como o uso das tecnologias da informação e comunicação podem contribuir no ensino de História.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente vivemos em uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos em que a comunicação e a informação acontecem de forma mais rápida e espontânea. O próprio conhecimento torna-se de fácil acesso por todos, em diversas áreas. Porém, mesmo com esses avanços tecnológicos percebemos que muitos ainda não estão preparados para essa realidade social e histórica principalmente quando nos remetemos a educação básica escolar. A legislação educacional vigente tem apontado para a necessidade de discussões teóricas e atividades práticas voltadas ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Básica. Esse tema consta na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que preconiza, no Inciso II do Artigo 32, que, no Ensino Fundamental, deve-se oportunizar aos educandos “a compreensão do ambiente natural

e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade”.

Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam, como um dos objetivos do Ensino Fundamental, oportunizar ao aluno “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 5). A tecnologia é concebida nos PCN como uma ferramenta indispensável para a construção de conhecimentos e nesse âmbito, deve ser uma referência tanto para o professor quanto para o aluno. Dessa maneira, é importante considerarmos a Resolução no 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, nos cursos de licenciatura. Esse documento estabelece, em seu Artigo 2o, Inciso VI, “o uso das tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” como recursos necessários à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se no contexto educacional que muitos profissionais que atuam com a educação básica, não tem acesso e ou “conhecimento” para o uso dessas ferramentas tecnológicas, ora por falta de conhecimento e ou até medo e ou insegurança para o uso. Esta preocupação está expressa na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que considera que:

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BNCC, 2018, p. 6).

A preocupação com a formação das novas gerações em um contexto digital é outra preocupação expressa na BNCC, ressaltando que o grande acesso à informação deve ser trabalhado pelos professores de maneira a estimular a análise e o pensamento crítico, pois, a escola precisa compreender e agregar “ [...] as novas linguagens e seus modos de

funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação [...] e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2018, p. 61).

As tecnologias de informação e comunicação tem desempenhado um papel fundamental na comunicação coletiva na atualidade e as exigências sociais requerem do professor atenção em relação às necessidades de aprendizagem dos alunos, pois os antigos métodos de ensino cedem espaços a formas de aprendizagem atualizadas. Quanto a isto, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases- Brasil,1996) indica a iniciação tecnológica do aluno e do educador no campo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), de modo que sejam inseridos recursos tecnológicos no conteúdo programático das aulas.

O foco ainda está no professor, que detém a informação e “serve” seu aluno. A aprendizagem do aluno ainda está centrada na sala de aula. E a responsabilidade ainda é do professor (VALENTE, 2015).

Diante disso, notar-se que não se trata apenas da inserção de determinados aparelhos e dispositivos tecnológicos no espaço escolar, mas de uma mudança de postura e atitude que, nos outros setores da sociedade e em grande escala, foi possível com a disponibilidade das ferramentas digitais.

A introdução das tecnologias deve fazer parte de uma estratégia política educacional. Em consulta as diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no tocante ao ensino de História, é possível verificar que a proposta curricular oficial é recomendada que o ensino seja baseado na reflexão. Assim, os conteúdos históricos têm o propósito transmitir o conhecimento acerca do papel do indivíduo enquanto sujeito histórico, crítico e conscientes de que sua atuação é fundamental para os rumos da sociedade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

As novas gerações de alunos habituaram-se à presença de novas tecnologias, especialmente o rádio e a televisão, que se expandiam como importantes canais de informação e informação cultural. Entrava pelas portas das escolas, uma nova realidade, que não poderia ser ignorada. O currículo real forçava mudanças no currículo formal (PCNs, 1998, p. 5).

Seguindo essa concepção, os conteúdos estão alicerçados através do eixo temático, o que torna possível ao educador adequar a proposta curricular oficial as necessidades da instituição escolar em que está em exercício. Para o autor:

O trabalho pedagógico com os conteúdos Estruturantes, básicos e específicos tem como finalidade a formação do pensamento histórico dos estudantes. Para isso, os professores e alunos utilizam em sala de aula e nas pesquisas escolares, os métodos de investigação históricas articuladas pelas narrativas históricas desse sujeito. Os alunos perceberão que a História está narradas em diferentes fontes (Livros, cinema, canções, palestras, relatos de memória e outros), sendo que os historiadores utilizam dessas fontes para construir suas narrativas históricas. (MARQUES, 2010, p. 5).

De acordo com a análise do autor, nas orientações dos PCNs está expressa a necessidade de utilizar uma gama de variedade de fontes e recursos, sobretudo para a compreensão dos conteúdos históricos por meio de várias perspectivas e referenciais. Segundo (MARQUES, 2010) afirma que não está expressa a obrigatoriedade do uso dos recursos tecnológicos nos PCNs em sala de aula. Assim, o discente pode ficar à mercê do uso restrito do livro didático. Mas que cabe a educação escolar a utilização dessas ferramentas de apoio a aprendizagem e precisa estar vinculada às atividades tanto administrativas como pedagógicas, incentivando os alunos irem além do acesso à informação e o uso técnico.

As TICs não substituem a escola nem o professor, mas cabe ao professor saber quais os recursos que tem à sua disposição e saber escolher os que são mais adequados aos seus alunos e às suas turmas. Por isso, é necessário que os professores estejam presentes e ativos na implementação e integração das TICs nas salas de aula, mas para tal é preciso que os professores desenvolvam competências nesta área. Muitos professores recebem formação inicial e contínua, que os dota de conhecimentos sobre as TICs e a sua aplicação pedagógica nas salas de aula.

As razões pelas quais as tecnologias e recursos digitais devem, cada vez mais está presente no cotidiano escolar, no entanto não se esgotam aí. É necessário promover a alfabetização e o letramento digital, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e oportunizando a inclusão digital.

Nesse sentido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionada ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal presente em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados, quanto de forma direcionada, tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, ou seja para o desenvolvimento

de competências de compreensão ,uso e criação de TDICs em diversas práticas sociais ,como destaca a competência geral :

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 o protagonismo e autoria na vida profissional coletiva. (BNCC, 2018, p. 61).

Nesse contexto, é preciso lembrar que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar interesse dos alunos, mas sim utiliza-las com os discentes para que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas ferramentas.

Portanto, as aplicabilidades das ferramentas digitais em sala de aula oferecem um grande auxílio ao professor no processo de ensino aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas, prazerosas e motivadoras. Os novos métodos podem fazer sucesso, afinal, muitos alunos já convivem com as ferramentas digitais fora da sala de aula. As tecnologias são meios, ferramentas e caminhos valiosos e fundamentais para desenvolver o processo de aprendizagem com mais facilidade. O uso das tecnologias nos mostra, concepções, valores e possibilita a comunicação afetiva, permitindo e viabilizando as maneiras de expressão do pensar e do comunicar.

Segundo (MORAN J. M., 2003) cada instituição escolar abriga uma realidade particular, uma situação concreta que, por sua vez, influencia diretamente em um processo de gestão com tecnologias. Independentemente do tipo de comunidade que a escola atende, ela terá que ajustar e adaptar o seu projeto gestor às demandas existentes na realidade de sua comunidade escolar. Quando uma determinada escola tem a intenção de implantar tecnologias em seu interior, deve garantir, antes de tudo, o acesso. De acordo com (MORAN J. M., 2006, p. 5), “é necessário que as tecnologias cheguem à escola, que estejam fisicamente presentes ou que, professores, alunos e comunidade possam estar conectados”. De acordo com pesquisas realizadas nessa área do conhecimento, as escolas públicas brasileiras têm avançado satisfatoriamente, nos últimos tempos, apesar de ainda estarmos longe do que é considerado ideal. (MORAN ,2006) ressalta que somente com a capacitação, o domínio técnico dos profissionais envolvidos no processo de informatização, que ocorre com formação, prática e máquinas à disposição desses profissionais,

é que ocorre uma gestão tecnológica satisfatória. Certamente, a integração das gestões administrativa e pedagógica acontece de forma mais ampla e significativa com o fenômeno da internet que, além disso, conecta a escola com o mundo através da divulgação, compartilhamento e acesso a projetos, pesquisas e trabalhos realizados por diferentes instituições.

Ainda para (MORAN J. M., 2006, p. 4, “a divulgação hoje faz com que o conhecimento compartilhado acelere as mudanças necessárias, agilize as trocas entre os alunos, professores, instituições”. Nesse cenário tecnológico, toda a comunidade escolar se beneficia, pois, essas novas condições ampliam as possibilidades de aprender, de acesso, de intercâmbio, de atualização, já que hoje pesquisa-se na internet como se estivéssemos em grandes bibliotecas (MORAN J. M., 2003, p. 4). Cada professor pode incentivar e ajudar seus alunos através da orientação dos trabalhos e pesquisas realizadas via internet, focando no desenvolvimento autônomo da aprendizagem de cada um. De acordo com (MORAN J. M., 2006):

Quando focamos mais a aprendizagem dos alunos do que o ensino, a publicação de sua produção torna-se fundamental. Recursos presentes em ambientes virtuais de aprendizagem como o Portfólio, ou a Biblioteca de Materiais do Aluno, são espaços onde os alunos têm a possibilidade de disponibilizar suas produções (atividades, comentários e participações) para serem compartilhados com seus pares e professores (MORAN J. M., 2006, p. 10).

O uso das tecnologias disponíveis na escola pelos professores é fundamental, por meio da sua exploração e posterior integração às atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula.

A escola deve começar com o que tem de imediato, seja em relação a equipamentos, seja através de programas existentes e acessíveis a todos. As experiências vivenciadas servirão de referência pessoal e política para reivindicar mais e melhor tecnologia nas escolas e, conseqüentemente, despertar para as suas possibilidades pedagógicas (PRATA, 2005, p. 79).

Dessa forma, as tecnologias podem proporcionar muitos benefícios e contribuir nas atividades pedagógicas com os estudantes, entre elas há atividades de simulação, de comunicação, interação em ambiente virtual, coleta de dados e atividades de programação de rotinas. A construção de um ambiente informatizado que provoque a criação e melhoria de



conhecimento nos processos diversos da escola precisa ser bem planejado e executado. É necessário criar condições reais de acesso do conhecimento, seja através de relações diretas ou a partir de reflexões realizadas acerca dos procedimentos de uma determinada instituição escolar.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa caracteriza-se por quantitativa se centra na objetividade, influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base nas análises de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis e etc.

Utilizou-se do método de cunho quantitativo descritivo analítico, observacional ou experimental com ênfase na pesquisa bibliográfica. Como instrumento de coleta de dados dois questionários semiestruturados com questões objetivas de múltipla escolha, onde os sujeitos pesquisados escolhem suas respostas a partir de um conjunto de categorias. Foi utilizado os questionários visando buscar dados envolvendo o uso das TICs no Ensino de História.,

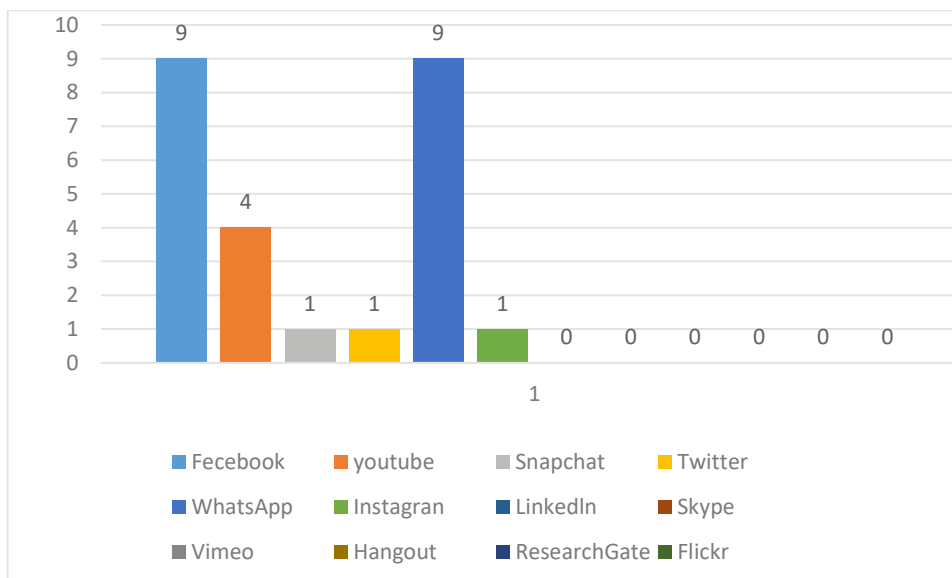
A população e Amostra utilizada nesta pesquisa, compõe-se de professores e alunos que estão lotados na Secretária De Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) no município de Tonantins-AM e alunos do Ensino Fundamental Anos finais da escola estadual Madre Regina Protmann.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Apresentação e análise dos dados obtidos por meio da pesquisa descritiva realizada com a utilização do questionário como instrumento de coleta de dados, abordando e identificando o uso das TICs no Ensino de História pelos profissionais da educação dentro da escola, verificando também, a formação dos professores na área de tecnologia e avaliando as contribuições e as condições das TICs no processo de ensino-aprendizagem dos discentes .Neste momento o trabalho se destina a discutir os dados elencados abaixo ,sendo assim, o uso

das Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano dos docentes é fundamental compreender a insuficiência dessas novas tecnologias ,como pode-se vê no gráfico 1.

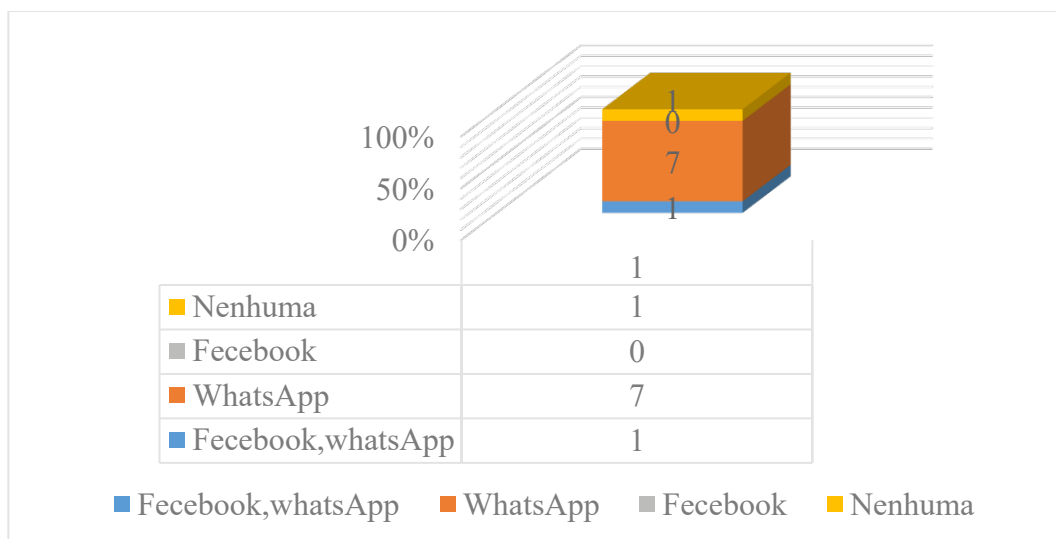
**Gráfico 1: Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)**



**Fonte:** Questionário da pesquisa,2022.

Diante dos dados pode-se observar que os usos das novas tecnologias pessoais ainda não fazem parte de forma significativa do cotidiano dos respondentes professores. Os desafios são imensos, porém é urgente e necessário mudanças na escola, no professor e na forma de atuação do sistema de ensino. Nesse contexto pode-se verificar no **GRÁFICO 2**.

**Gráfico 2: Tecnologias utilizadas na prática docente.**

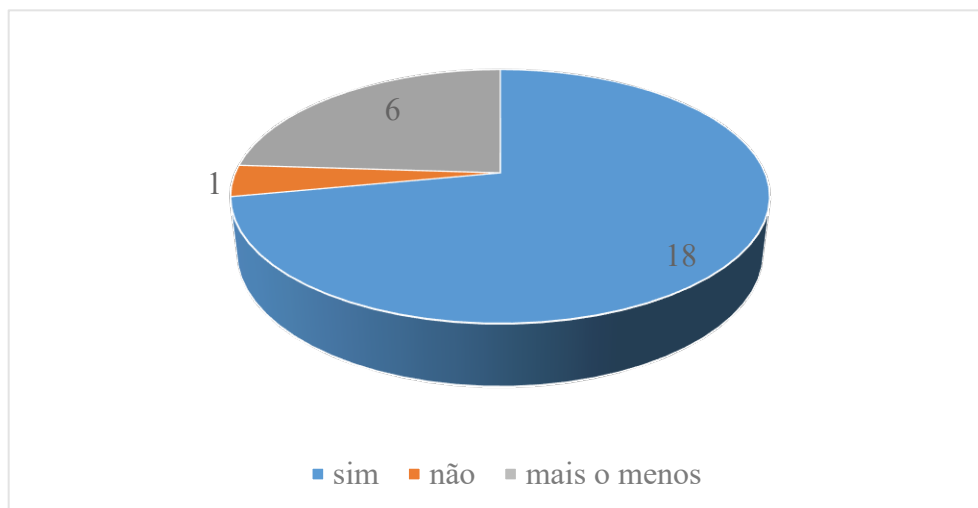


**Fonte:** Questionário da pesquisa/2022.

Diante dos dados, observou-se que dentre os mais utilizados pelos respondentes professores no contexto escolar é o WhatsApp. Com esses dados é possível perceber que esses

recursos tecnológicos ainda não se efetivaram de forma satisfatória no âmbito educacional, é preciso um olhar mais específico para as tecnologias com intuito de contribuir para o acesso universal à educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores, bem como melhorar a gestão, a governança e a gestão educacional ao fornecer a combinação certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades. Perguntou-se: Se os respondentes alunos concordam que o uso de algum software ou aplicativo podem ajudar a compreender melhor os conteúdos de História. Os dados foram reportados no **GRÁFICO 3**.

**Gráfico 3: Software ou aplicativo que podem ajudar a compreender melhor o ensino de História.**



**Fonte:** Questionário da pesquisa/2022.

Percebeu-se o interesse dos alunos é bem maior com o uso das tecnologias nas aulas, pois as ferramentas tornam as mesmas, mais interessantes, significativas, inovadoras, construtivas, positivas, motivadoras e auxiliam no desenvolvimento e potencialização da aprendizagem do aluno que se mostra mais entusiasmado e antenado com as tecnologias. Sobre esse aspecto (PRATA, Gestão democrática e tecnologia de informática na Educação pública, 2002) destaca que

A integração das tecnologias como TV, vídeos, computadores e internet ao processo educacional, pode promover mudanças bastante significativas na organização e no cotidiano da escola e na maneira como o ensino e a aprendizagem se processam, se considerarmos os diversos recursos que estas tecnologias nos oferecem (p. 77)

Portanto, apesar do difícil acesso a essas tecnologias, a maior parte dos respondentes alunos afirmaram reconhecer a eficiência e importância desses recursos no processo de ensino-aprendizagem.

## CONCLUSÕES

Com essa pesquisa percebeu-se uma realidade que não difere da apontado por vários pensadores da área educacional, quando discutem a utilização conscientes das potencialidades das TICs. Durante este estudo verificou-se que um número de professores do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola Estadual, não conseguiu utilizar os recursos das TICs como ferramentas educacionais para proporcionar melhores situações ensino/aprendizagem, pois não sabem, não tem acesso ao equipamento, não tem domínio de todas as possibilidades de interação e interatividade que esses recursos podem agregar ao ensino de História, necessita de formação continuada. Não somente para utilizar as tecnologias disponíveis, mas também para integrar as tecnologias no processo ensino/aprendizagem, melhorando o processo de construção da aprendizagem dos alunos.

Evidenciou-se também que esses recursos os docentes reconhecem a importância de tais instrumentos como ferramentas motivadoras e decisivas na aprendizagem escolar, destacando a necessidade de uma política pública no que diz respeito à exploração das TICs como ferramentas pedagógicas.

Contudo, já foi possível observar que alguns professores, estão buscando se adaptar a esse novo contexto educacional, por entenderem que os usos desses recursos tecnológicos podem beneficiar tanto os alunos quanto os próprios professores.

Com a intenção de poder contribuir para a produção de conhecimento na área Educação, os resultados desta pesquisa poderão ser utilizados como norteadores de ações desencadeadoras para melhorar a qualidade dos cursos de formação continuada de professores para o uso das TICs no ambiente escolar, no sentido de que esta é uma realidade a ser (re) construída por meio de políticas públicas de educação e práticas pedagógicas eficazes, buscando promover a mudança de paradigma e a melhoria da qualidade da educação em sintonia com as mudanças da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. (2004). *Tecnologia de Informação e Comunicação na Escola: novos horizontes na produção escrita*. São Paulo.

ALTOÉ, A. (2003). *Formação de professores para o uso do computador em sala de aula. Teoria e prática da educação*. Maringá: DTP/DEM: Edição especial, BNCC. (20 de agosto de 2018). *Educação é a Base*, p. 61.

BRASIL. (1997). Ministério da Educação: Parâmetros Curriculares Nacionais. 5.

BRASIL. (2000). Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. *MEC/SEF*, 1-23.

CRUZ, M. L. (2020). As tics no uso da linguagem e aprendizagem de línguas. *Open Minds International Journal*, 15-24  
FRANÇA, C. B. (2005). Como conciliar o ensino de história e as novas tecnologias.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

MARQUES, A. C. (2010). As tecnologias no ensino de História: Uma questão de formações de professores. 05.

MORAN, J. M. (2003). *Novas tecnologias e mediação pedagógica. 7ª ed.* São Paulo: Papyrus.

PRATA, C. L. (2005). *Gestão democrática e tecnologia de informática na Educação pública: O proInfo*. Espírito Santo. Porto Alegre: UFRGS.

VALENTE, J. A. (2015). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação. 13-17.

## **ATIVIDADES INTEGRANTES NO ENSINO DE EDUCAÇÃO EM GÊNERO**

Dariana Maria Silvino<sup>1</sup>  
José Alberto da Silva<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Defendemos uma educação crítica para o ensino em gênero e diversidade ao problematizar a educação sexista, em que tende a padronizar corpos e estruturar papéis sociais de gênero. E, neste panorama, faz-se necessário refletir as questões que se encontram presentes no espaço escolar. Assim, o objetivo das atividades foi apreender a contribuição da disciplina de Educação e Gênero para o Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade do IFRN, Campus Mossoró. Na metodologia, utilizamos como referencial a pedagogia histórico-crítica, numa pesquisa de análise qualitativa, por meio do uso de tecnologias a partir das atividades desenvolvidas em aulas remotas no IFRN. Com isso, possibilitando fundamentar a articulação entre teoria-prática, e dialogar sobre as construções de gênero para a promoção do respeito à diversidade e à igualdade a fim de melhorar a vivência no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Educação. Gênero. Especialização. IFRN.

### **ABSTRAC**

We defend a critical education for teaching in gender and diversity, problematizing sexist education, in which it tends to standardize bodies, lives, by structuring social roles and gender. In this scenario, it is necessary to reflect on the issues that are present in the school. So the objectives of the teaching activities presented here was to apprehend the contribution of the education and Gender discipline in the Specialization Course in Education and Contemporaneity at IFRN, Campus Mossoró. In the methodology, we used historical-critical pedagogy as a reference, qualitative analysis, through interaction in the use of Technologies from the activities developed in remote classes on IFRN. With this, by integrating knowledge to support the articulation between theory and practice, which made it possible to dialogue about the gender of constructions to promote respect for diversity and equality in order to improve the experience in the school environment.

Keywords: Remote Learning. Education. Genre. Specialization. IFRN.

---

<sup>1</sup> Bacharela em Serviço Social, Especialista em Educação e Mestranda em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, UFBA, [darianamaria@hotmail.com.br](mailto:darianamaria@hotmail.com.br).

<sup>2</sup> Sociólogo, Especialista em Educação e Mestre, IFRN, [josebetojs@gmail.com](mailto:josebetojs@gmail.com).

## **INTRODUÇÃO**

Os processos educativos destacados em *"Na escola se aprende que a diferença faz a diferença"*, de Berenice Bento (2011), abordam a importância de se trabalhar as diversidades no ambiente escolar, especificamente no debate da educação e gênero. E, essa temática reflete as identidades, as sexualidades, as diversidades etc, que aliada às aulas on-line e mediadas por tecnologias – seja na realidade da zona urbana ou na zona rural - essas ferramentas nos impulsionam a um pensar inovador para as práticas educativas.

De fato, a revolução tecnológica avançou e continua trazendo recursos que potencializam o ensino/aprendizagem. Deste modo, diante da conjuntura, faz-se fundamental o acesso à internet, o qual permite ampliar os saberes. Com isso, pensar educação e gênero é refletir um caminho possível para o ensino da diversidade, de modo a problematizar como o tema é apresentado no espaço escolar, a partir de conhecimento prévio da disciplina educação e gênero.

Assim sendo, a fim de construir novos diálogos, diante dos desafios do fazer pedagógico e profissional, evidenciamos, neste trabalho, um diferencial como o uso de textos, de questionários, de poemas, de peças teatrais trabalhadas em sala de aula, pois é primordial que o profissional se sinta motivado para produção do conhecimento e vislumbre o desenvolvimento de novas ações pedagógicas. Com a educação formal e diante das circunstâncias da pandemia da COVID-19, foi demandado o uso de tecnologias para a experiência no ensino remoto, e tanto educadores quanto estudantes utilizaram-se das inúmeras estratégias para a realização das atividades.

Desse modo, ao todo, foram feitas quatro atividades com os alunos da disciplina educação e gênero. Estas atividades buscavam promover maior interação dos textos de gênero relacionados à educação no decorrer da disciplina. Tenciona-se, dessa maneira, integrar conhecimentos para fundamentar a articulação entre teoria-prática em que pudessemos refletir as construções dos papéis sociais de gênero. Visto ser essencial considerar a promoção do respeito à diversidade previsto na Constituição Federal de 88, no Plano Nacional de Educação (PNE/2014 a 2024) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Na área da educação, competências, princípios, objetivos inter-relacionam para criar habilidades comuns, de acordo com a (LDB/96). Documento este de caráter normativo que vem

definir uma série de propostas e de aprendizagens essenciais no processo de formação, como o social, o pessoal e o profissional. Portanto, espera-se que todos os alunos (as) desenvolvam habilidades ao longo das etapas e das modalidades da Educação (BRASIL, 1996), pois no artigo 3º reforça o debate de como o ensino será ministrado:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996, s/p).

Deste modo, fomos instigadas/os pelo artigo 3º da (LDB/96) a desenvolver estudos que possibilitem a inclusão no ambiente escolar, no acesso às várias formas de ensino/aprendizado, no respeito à liberdade de pensamento ao promover uma maior pluralidade de saberes. Na mesma direção, as “Disposições Legislativas sobre Gênero na Educação constitui um guia prático para escolas e educadoras/es”:

[...] indicam para tanto uma abordagem focada não na padronização de comportamentos ou na reprodução de modelos pré-definidos, mas, ao contrário, na reflexão crítica, na autonomia dos sujeitos, na liberdade de acesso à informação e ao conhecimento, no reconhecimento das diferenças [...] O Plano Nacional de Educação define entre suas diretrizes a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade (BRASIL, s/a, p. 4).

Somando a isso, esses propósitos direcionam para uma formação na construção de uma sociedade mais igualitária, inclusiva e plural, a qual educa para a diversidade, e é esperado que o espaço escolar problematize essas demandas de gênero. Logo, tais questões de gênero podem chegar no dia a dia escolar, e espera-se que educadores (as) contribuam para potencializar essa discussão, junto com todo o ambiente escolar.

Desse modo, as novas interpretações de gênero/sexo, mulher (es), feitas por Linda Nicholson (2000), apresentam significados para compreender as origens das desigualdades entre mulheres/homens quando afirma que é preciso abandonar o suposto “determinismo biológico” (NICHOLSON, 2000), em que, a depender do lugar, a cultura produz novas definições para pensar o sexo/gênero.

Essa realidade pode ser reproduzida, no campo da educação, pelo discurso “antigênero”, evidenciado nas práticas docente e de funcionários das instituições de ensino ao propagar a



suposta "ideologia de gênero"<sup>3</sup>. Mas, na verdade, professores (as), gestores (as) e demais integrantes do ambiente escolar devem buscar um ensino mais democrático, com respeito a toda diversidade, a fim de que as diferenças não sejam sustentáculo para existir opressões, e sim caminhos de possibilidades existenciais. Dito isso, acreditamos que o debate é urgente para possibilitar os processos formativos envolvendo professoras, alunos, escolas, Institutos Federais e sociedade, ao discutir construções sociais mais libertária a todos (as), sobretudo para as mulheres em processos plurais.

## **METODOLOGIA**

Iniciaremos este tópico definindo que metodologia é um conjunto de estratégias utilizadas pelo pesquisador (a) para se aproximar e apreender a natureza do estudo, ou seja, é o meio pelo qual o/a pesquisador/a é conduzido/a às respostas da sua investigação, de aproximação do objeto de investigação para explicar os contextos diversos.

Assim, caminhamos na perspectiva epistemológica da pedagogia histórico-crítica para entender o debate da Educação e Gênero, numa análise qualitativa a partir das atividades desenvolvidas com alunos (as) em aulas remotas no IFRN. Tendo utilizado instrumentos de coleta de dados como *Google*, peça teatral, vídeo e poema. Tudo isso a fim de possibilitar melhor diálogo com a proposta de ensino da disciplina.

Logo, a prática desse ensino teve uma carga horária total de 40h e foi realizada em sete semanas, por meio de atividades assíncronas, com alunos de áreas de formações: Serviço Social, Pedagogia, História, Geografia, Ciências Sociais, Jornalismo, Educação do Campo, Letras/Português, Química, Biologia, Matemática, Música, Biblioteconomia etc.

Ao todo, foram quatro atividades que buscaram promover melhor interação e contato dos textos de gênero relacionados à educação. Essas atividades foram realizadas por meio de seminários, distribuídos em grupos de alunos, em aula expositiva, a qual propiciou questionar o que é, como atua, para que serve a abordagem de gênero na educação. Assim, isso possibilitou a produção de reflexões que possam questionar a educação sexista<sup>4</sup> no espaço escolar. Com isso, para as discussões acerca do ensino, foi produzido um vídeo (peça teatral) de curta-

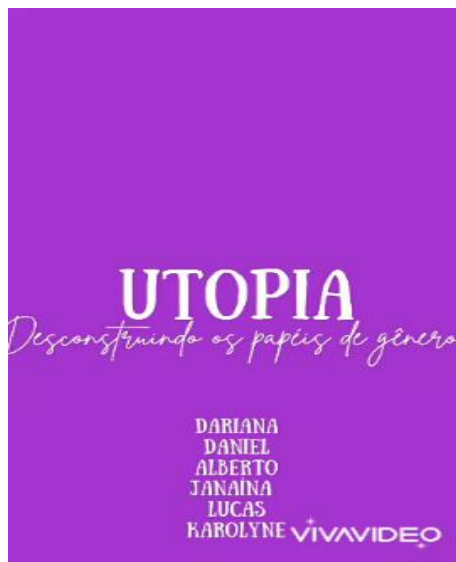
---

<sup>3</sup> Para maiores esclarecimentos a respeito do tema, sugerimos a leitura do artigo: *a importância da discussão de gênero nas escolas: uma abordagem necessária*. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo6/aimportanciadadiscussaodegeneronasescolasumaabordagemnecessaria.pdf>. Acesso em: 21 de out. de 2022.

<sup>4</sup> É um tipo de educação que se utiliza de determinadas diferenças biológicas ou físicas para justificar desigualdade e hierarquia existente entre meninos e meninas no espaço escolar. Ver Moreno (1999).

metragem referente à inversão dos papéis sociais de gênero, cujo título chama-se: "Utopia: um mundo possível ou impossível?" Quem sabe!?

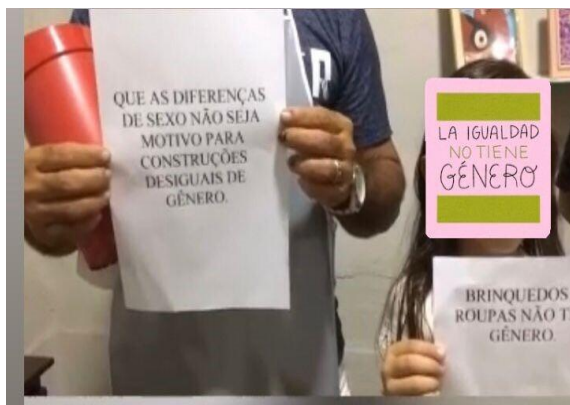
**Figura 01:** Peça sobre as construções dos papéis sociais de gênero.



**Fonte:** Própria (2021).

Além disso, as imagens feitas em cartazes refletem o sentido da peça gravada para destacar que meninas e meninos podem ser ou fazer o que desejarem, existindo outras identificações além da lógica binária/heteronormativa. E, com isto, a sociedade pode entender que tanto brincadeiras, brinquedos, roupas não possuem gênero, mas que simbolizam as construções históricas. (Figura 2).

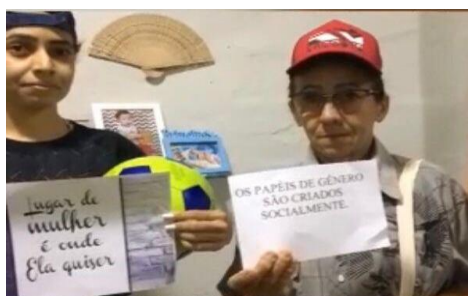
**Figura 02:** Imagens de cartazes.



**Fonte:** Própria (2021).

Diante das figuras<sup>5</sup>, depreendemos o quanto os papéis sociais de gênero estão presentes na sociedade, que, muitas vezes, estabelece determinada maneira de comportamento feminino e masculino, adotando uma espécie de padrão a seguir. Logo, mulheres e homens vivem numa cultura sexista. Portanto, o machismo também oprime os homens, embora saibamos que as mulheres pobres constituem sujeitos centrais das opressões. E no imaginário social, as representações tendem a estar presentes na família, na escola e nas demais instituições, nas quais a convivência entre pessoas é estruturada por relações de poder (SAFFIOTI, 1992).

**Figura 03:** Frases para exibição e diálogos da peça teatral.



**Fonte:** Própria (2021).

Desta maneira, a frase acima remete que: “lugar de mulher é onde ela quiser”, seja no esporte, em cargos de liderança política, de pesquisadoras, de dona do próprio negócio. As mulheres têm o direito de ser o que almejam, e não apenas atender às expectativas ou imposição da sociedade sobre suas vidas. Assim, essas reflexões possibilitam um maior diálogo para além do espaço no IFRN, com a finalidade de combater as formas de opressões impostas ao gênero.

E, dando sequência na argumentação, foi construído um poema para a disciplina de Educação e Gênero, o qual “conversa” com a peça teatral Utopia? Pois o poema trabalha com a inversão dos papéis de gênero, que passam despercebidos e tidos quase como "imutáveis", ainda que sendo resultados de processos sociais. Desse modo, ao fazer uma mudança entre o esperado para meninas e meninos, outro mundo é possível, quem sabe?!

Ver (figuras 4, 5 e 6).

**Figuras:** 04, 05, 06. Poema Utopia?

---

<sup>5</sup> Todas as fotos ilustrativas possuem os direitos autorais para divulgação acadêmica.



## IV Simpósio de Educação

“Resignificar o ensino para promover mudanças na aprendizagem”

### Utopia?

Sonhei  
com um novo mundo,  
Os brinquedos  
não tinham distinção.  
Os meninos brincavam,  
todos com o fogão.  
E as meninas com carrinho de mão.  
Não havia nenhuma divisão,  
mas uma bela diversão.  
Meninos vestiam saia  
E as meninas vestiam calção.  
E ninguém perguntava,  
Pois não havia contradição.

Um novo mundo,  
Os meninos eram a cinderela  
Gostavam de lavar panela,  
E as meninas,  
Não eram a Bela  
Do conto a bela e a fera.  
Eram somente crianças,  
Sem diferença de cor,  
Raça ou etnia,  
Pois não havia hierarquia.

Um mundo da fantasia,  
Os meninos pintavam  
As unhas de vermelho  
E faziam francesinhas.  
As meninas escolhiam  
Qualquer brinquedo,  
Pois não eram princesinhas.  
Éramos apenas crianças,  
Aprendendo matemática  
E o português,  
Não havia bonecos,  
E nem bonecas.  
Eram apenas brinquedos,  
Todos em uma só ciranda  
Com a boca pintada de vermelho.  
E não tínhamos medo,  
Pois não estávamos  
Se escondendo em um beco.

Sim! Um novo mundo,  
Os meninos acreditavam  
Nos contos de fadas,  
As meninas eram os príncipes  
e as ditas malfadas,  
Os meninos as princesas

A espera de um soldado  
Que lhe tirem de uma Enrascada.

Sim! Um novo mundo,  
Impossível ou possível?  
Quem sabe,  
Um mundo contente  
As meninas não esperam  
Pela fada do dente,  
E os meninos odiavam  
Ser tenentes.  
Sim! Um novo mundo,  
Só existia gente  
Com nome, sexo  
E sobrenome.  
Um mundo da diferença,  
E da eterna consciência  
De várias crianças  
Só querendo jogar paciência.

**Fonte:** Produção elaborada pela estudante Ana Paula de Assis França (2021).

Ademais, com a leitura do poema, a turma foi levada a debater sobre a importância de se trabalhar as questões de educação e gênero, visando ações didático-pedagógicas que dialogassem com o texto exposto em slides, em aula on-line, pela plataforma Microsoft *Teams*. E, na sequência dessa atividade, houve exposições e amostragens de fotos retiradas do navegador *Google* onde a professora pedia para descrever o que cada aluno/aluna compreendia sobre a imagem da figura e suas respectivas leituras (figura 7).

**Figura 07:** Imagens das construções de gênero.



**Fonte:** Disponível em: <https://www.google.com/search?sxsrf=APq-WBvjXdLIwE83Ff3n28ln0wubaTI2Q:1647727328624&source=univ&tbm=isch&q=ver+fotos+das+const+ru%C3%A7%C3%B5es+dos+papeis+sociais+de+g%C3%>

Na imagem acima, os brinquedos, as brincadeiras e as cores específicas são destinados às meninas. E, trazendo como exemplificação que elas vão sendo educadas para o cuidado da casa, dos (das) filhos (as) e dos maridos, bem como lidar com os padrões que a indústria da beleza cria e impõe, numa clara afirmação da feminização. Aos meninos, tudo está relacionado a esportes radicais, profissões de ascensão social e que exigem força, pois o (neo) conservadorismo parece reforçar um mundo em que as referências de gênero direcionam para o corpo, bem como tenta fortalecer os papéis sociais e, mais ainda, padroniza vidas.

Deste modo, os estudos sobre “as lentes” de gênero no campo dos feminismos explicam que as determinações sociais tendem variar por causa de raça/etnia, classe, gênero, geração, idade, dentre outros marcadores. Então, a proposta da aula ocorreu por meio desses componentes dinâmicos no processo de ensino e aprendizagem da seguinte forma (Quadro 1):

**Quadro 01:** Síntese das atividades.

| Atividades  | Texto: Enunciações de gênero na educação | componentes da aprendizagem | Possibilidades para a promoção da aprendizagem |
|-------------|--|-----------------------------|--|
| Atividade 1 | Imagens                                  | Refletir                    | Questionário aplicado sobre vivência da turma  |
| Atividade 2 | Vídeo( peça teatral)                     | (Des)conceituar             | Produção de questionamento                     |
| Atividade 3 | Seminário                                | Apresentar                  | Explicação                                     |
| Atividade 4 | Reflexão sobre conceitos                 | Explicar                    | Problematizar                                  |

**Fonte:** Própria (2022).

Nessa continuação, os (as) alunos (as) evidenciaram seus conhecimentos acerca do uso das ferramentas tecnológicas em prol da educação. E no percurso da disciplina, foram expostas as dificuldades encontradas no aspecto pedagógico do uso das novas tecnologias como fonte de aproximação entre estudantes e professores no processo educativo.

Assim, ao dialogar com o texto *"Na escola se aprende que a diferença faz a diferença"*, da autora Berenice Bento (2011), notamos que ela aborda a importância de se trabalhar as diferenças, a diversidade no ambiente escolar, sobretudo na educação profissionalizante.

Então, apresentamos a seguir algumas dimensões dos conteúdos passados em sala de aula: o **Conceitual**: definições de gênero, de sexualidade, de identidade de gênero e de orientação sexual. O **Social**: envolve os sujeitos e suas significações no espaço social envolvidos. A **Ética**: os preceitos e "valores tradicionais" ou motivos pelos quais as pessoas são levadas à exclusão por meio de um comportamento mimético/cultural.

Tudo isso busca explicar as definições acerca do que é gênero. Em que tivemos como um dos resultados, avaliações positivas dos estudantes sobre a aprendizagem referente à Educação e ao Gênero, desenvolvida ao longo das aulas para relacionar à prática pedagógica, que teve estas etapas.

Na 1ª parte - apresentação da importância de se trabalhar as questões de gênero e de sexualidade na escola; 2ª parte - Leitura compartilhada do tópico "Escola: espaço de reprodução da Heteronormatividade" e "O cotidiano escolar", conforme Bento (2011, p. 554 - 558); 3ª parte - Explanação dos assuntos, nesse momento foi avaliada a aprendizagem acerca dos conceitos ensinados; 4ª parte - Debates acerca das questões levantadas nos textos e as dúvidas que surgiram perante o decorrer da explicação.

No decorrer da disciplina, foram utilizados recursos humanos e materiais como organização de grupo, dinâmica de leitura, seminário e trabalho final. Os questionamentos puderam ser realizados como definições coletadas no texto concernentes à educação em gênero e sexualidade por meio das anotações, das dúvidas resultadas pela interação entre os estudantes-professora-assunto abordado, diante da orientação para escrita acerca de pontos elencados pela turma na proposta de intervenção final.

Diante do exposto, ao longo dos encontros utilizamos uma postura prática, desenvolvida para um melhor acolhimento no IFRN. E, nesse ínterim, atentas (os) para a importância de se trabalhar a temática com alunos (as), com professores (as) e demais componentes do corpo escolar para além da pós-graduação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Do ponto de vista do ambiente escolar, a disciplina Educação e Gênero permitiu a criação de novas abordagens didáticas, como a contribuição metodológica para a formação profissional, usando recursos de vídeo, peças, poemas e textos expositivos. A mesma discussão possibilitou a elaboração da proposta de conclusão da disciplina, que foi produzida por meio de ambiente virtual devido à pandemia da COVID-19. Diante das possibilidades e das realidades, foi de suma importância destacar as condições de acesso à internet nas residências dos estudantes e a equipamentos tecnológicos para o desenvolvimento das tarefas que foram expostas.

## CONCLUSÕES

O Brasil é um país de grandes dimensões territoriais que conta com acesso ainda deficitário em determinadas regiões de acesso à internet e a outras tecnologias. Fica evidente a necessidade de potencializar as diretrizes no campo educacional. Logo, para ter uma melhor efetivação da educação, enquanto direito de todos/as, é dever do Estado garanti-la e de concretizar os princípios fundamentais propostos na (CF/88), no (PNE/2014-2025), na (LDB/96) e em outros mecanismos legislativos que direcionam para uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**. Planalto, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). Acesso em: 19 de fev. de 2022.

BRASIL. Disposições Legislativas sobre Gênero na Educação. **Guia prático para escolas e educadas/es**. Brasília, DF, p. 2-10, s/a.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 19, n.2, 2011.

BENTO, Berenice. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 151-172, 2013.

NICHOLSON, Linda. “Interpretando o gênero”. **Estudos Feministas**, Vol. 8, No.2, 2000, pp;9-41.

ROSALDO, Michelle. “A mulher, a cultura e a sociedade: uma revisão teórica”. IN; \_\_\_\_\_ & LAMPHERE, Louise (orgs.), **A Mulher, a Cultura e a Sociedade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra 1979.

SAFFIOTI, Heleieth, “**Rearticulando Gênero e Classe.**” In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (orgs.). *Uma Questão de Gênero*, RJ: Rosa dos Tempos; SP: Fund. Carlos Chagas, 1992, p.183-215.



---

## A ATUAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM, INSTITUCIONAL E EM LARGA ESCALA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PROGRAMA “*EDUCAR PRA VALER*”

Maria de Lourdes Pereira de Lima<sup>1</sup>  
Maria Zuleide da Costa Pereira<sup>2</sup>  
Liliane Cunha da Silva<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo está inserido na temática “Formação de professores”, com o objetivo de mostrar demandas educacionais para o trabalho docente, refletindo tanto no resultado do trabalho do professor, quanto na verificação da aprendizagem dos estudantes. Este trabalho tem por objetivo buscar explicitar os caminhos percorrido para a verificação de resultados de ensino-aprendizagem por intermédio dos três tipos de avaliações aplicadas nas escolas, sendo elas: avaliação em sala de aula, avaliação institucional e avaliação em larga escala, bem como mostrar a atuação do programa “*Educar pra Valer*” no uso desses tipos de avaliação, objetivando evidenciar o resultado de suas metodologias aplicadas em alunos das escolas parceiras. Para o desenvolvimento deste estudo, foi adotada uma pesquisa bibliográfica “[...] a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científico” (GIL, 2008, p. 50). Adotamos como embasamento teórico os trabalhos de Monte, Carneiro e Freitas (2020); Freitas (2009/2016); Luckesi (2011); Esteban (2005); Basso; Ferreira e Oliveira (2021); Brandão (2017); Fernandes *et al.* (2018); entre outros, na perspectiva de políticas educacionais e níveis de avaliação. Apresentamos os conceitos de cada avaliação, bem como estas são utilizadas nas escolas de um modo geral e nas escolas parceiras do “*Educar pra Valer*”, que é um programa da Associação *Bem Comum*, que trabalha prestando assessoria técnica “*gratuita*” para os municípios participantes, tendo como missão elevar o percentual de alunos com maiores desempenhos nas avaliações, principalmente a em larga escala, a qual é subsidiada para o bom resultado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Ministério da Educação e Cultura-MEC.

**Palavras-chave:** Avaliação. Ensino-aprendizagem. Educar pra Valer.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, mlpl2@academico.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação e Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba, mzulpereira4@gmail.com

<sup>3</sup> Graduanda em Letras, habilitação Língua Portuguesa, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). E-mail: liliane.cunha.lcs@gmail.com

## ABSTRACT

This article is inserted in the theme “Teachers' training”, with the objective of showing educational demands for the teaching work, reflecting both in the result of the teacher's work, as in the verification of the students' learning. The objective of this work is to seek to explain the paths taken to verify teaching-learning results through the three types of evaluations applied in schools, namely: classroom evaluation, institutional evaluation and large-scale evaluation, as well as showing the performance of the “Educar pra Valer” program in the use of these types of assessment, aiming to show the results of its methodologies applied to students from partner schools. For the development of this study, a bibliographical research was adopted “[...] from material already elaborated, consisting mainly of books and scientific articles” (GIL, 2008, p. 50). We adopt as a theoretical basis the works of Monte, Carneiro and Freitas (2020); Freitas (2009/2016); Luckesi (2011); Esteban (2005); Basso; Ferreira and Oliveira (2021); Brandão (2017); Fernandes et al. (2018); among others, from the perspective of educational policies and assessment levels. We present the concepts of each assessment, as well as how these are used in schools in general and in partner schools of “Educar pra Valer”, which is a program of Associação Bem Comum, which works by providing “free” technical advice to participating municipalities. , whose mission is to increase the percentage of students with the highest performance in assessments, especially on a large scale, which is subsidized for good results in the National System of Assessment of Basic Education (Saeb), of the Ministry of Education and Culture-MEC.

Keywords: Evaluation. Teaching-learning. Educate for Valer.

## INTRODUÇÃO

O ato de ensinar e aprender é inerente ao ser humano, pois a educação em seu contexto realiza-se seguindo objetivos explícitos e implícitos que, por intermédio de conhecimentos, refletem valores e normas sociais. Essa via de mão dupla de ensinar e aprender acontece há muitos anos, antes mesmo das formalidades e nomenclaturas alusivas à educação atual, conforme explica Brandão (2017, p. 1) que “A educação existe onde não há escolas e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saberes[...]”.

O autor pontua que a educação está em todos os lugares e ao redor de cada indivíduo antes mesmo deste frequentar uma rede escolar de ensino. Corroborando com o exposto, Marandino (2017, p. 812), diz que “[...] cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos

e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – da família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa”.

Esse tipo de conhecimento adquirido em quaisquer ou vários lugares é denominado de conhecimento *informal*, que de acordo com Monte, Carneiro e Freitas (2020, p. 4), “diz respeito a todas as práticas, habilidades e costumes que são adquiridos no cotidiano, também chamado de senso comum ou conhecimento vulgar, que são repassados de forma natural pelo convívio no habitat em que o indivíduo está inserido”

Tal conhecimento não exige, necessariamente, uma instituição formal de ensino, e nesse sentido, são designados, também, como “*conhecimentos de mundo*”. Já a educação formal acontece, “[...] desde que o ato educativo seja intencional, sistematizado e, em condições previamente preparadas, e que sejam um trabalho de maneira pedagógica-didática, mesmo que seja fora do ambiente escolar, como o que ocorre nas igrejas, nos sindicatos [...]” (MONTE; CARNEIRO; FREITAS, 2020, p.4/5).

Partindo desse pressuposto de educação formal, o estudante passa, automaticamente, a ser inserido no processo avaliativo, o qual tem o objetivo de avaliar se este, de fato, está correspondendo aos resultados satisfatórios esperados. De acordo com Freitas (2009, p. 7) “O lugar que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudantes e professores”.

Procedendo da afirmação do autor, podemos observar que quando se fala em avaliação é gerado, automaticamente, um pensamento de sucesso ou de fracasso, pois o seu resultado atinge todos os atores que estão envolvidos nesse sistema avaliativo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação escolar ainda é remetida ao pensamento de sucesso ou fracasso, modificando, assim, o seu processo regulatório, que é de verificar e analisar se a escola por intermédio desses processos avaliativos precisa de implementações ou atuações que proporcionem melhorias na área educacional por intermédio das políticas públicas. Esse processo avaliativo

[...] diz respeito a uma tarefa solidária, de responsabilidade exclusiva da professora que se propõe os instrumentos a serem usados, elabora-os, aplica-os, analisa-os, acompanhada de pressão constante decorrente das repercussões

---

do resultado da avaliação na vida do aluno ou da aluna (FREITAS, 2009, p. 14).

O autor traz um exemplo de como funcionava a avaliação antes desses atuais níveis, pois só existia a avaliação da aprendizagem em sala de aula, em que apenas o professor as elaborava utilizando seus instrumentos e critérios para a aferição da aprendizagem de sua turma.

Na atualidade, e a partir da inclusão de outros tipos de avaliação, o professor vem se sentindo desconfortável em utilizar seus instrumentos para avaliação, em razão de sua turma não ter um bom desempenho e não conseguir trazer resultados positivos esperados, uma vez que ele (o professor), também está sendo avaliado a partir desses resultados. No nível de avaliação da aprendizagem, Luckesi (2011, p. 296) enfatiza que "os instrumentos necessitam ser elaborados, aplicados e corrigidos", a partir de decisões previamente estabelecidas que antecedem a ação de avaliar. Considerando que a avaliação existe para informar se os resultados almejados foram alcançados e com que qualidade, se o instrumento e os critérios forem falhos, a coleta de dados será incapaz de captar com clareza tais dados e avaliação será falha. Destarte, Esteban (2005, p. 10) corrobora que "A educação cada vez mais torna-se alvo de indagações, de reflexões, de experimentação, de controvérsias".

Conforme a educação vai se modificando, o ensino e a aprendizagem seguem essa mesma vertente, assim, a maneira de como avaliar os estudantes também se modificam. A avaliação nas palavras de Freitas (2009, p. 7) "[...] é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim, é uma categoria permeada por contradições".

Como categoria pedagógica a avaliação pode ser dividida em 3 (três) níveis segundo Freitas (2009, p. 9), que são "[...] *avaliação em larga escala* (realizada no país, estado ou município); *avaliação institucional da escola* (feita em cada escola pelo seu coletivo); e *avaliação da aprendizagem em sala de aula*, sob responsabilidade do professor". A partir desse conceito trazido pelo autor, mostraremos as etapas de cada uma delas, não necessariamente nessa mesma ordem.

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA**

A Avaliação da Aprendizagem em sala de aula é um processo mediador na construção do currículo que se encontra diretamente ligado à aprendizagem do aluno. Esse tipo de avaliação tem mais atribuições do que as outras, pois esta se propõe a verificar se os objetivos

---

do professor foram alcançados, uma vez que este se propôs a ministrar aulas e busca seus objetivos por intermédio de avaliação, que Freitas (2009, p. 24) conceitua como “[...] um conjunto de atividades avaliativas incluindo questões orais, tarefas de dados aos alunos sob supervisão e acompanhamento do professor, perguntas anexadas a textos, provas formais de domínio da aprendizagem, *feedbacks*, entre outros” Em contrapartida, o autor acredita que a avaliação não deve ser após o ensino-aprendizagem, pois esta “[...] não figura ao final, mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético com eles” (FREITAS, 2009, p. 24).

Conforme as palavras do autor, a avaliação deve ser feita a partir do momento da aula que está sendo ministrada de modo que o professor alcance seus objetivos propostos quando foi planejá-la. Na visão de Luckesi (2011), para se realizar uma prática avaliativa, necessita-se de dados da realidade e para obtê-los, necessita-se de instrumentos de coletas que auxiliem na observação da realidade. E partindo dessa afirmação que são geradas as notas e médias, o que para o autor, é o que prevalece em uma avaliação de aprendizagem em sala de aula.

## **AValiação INSTITUCIONAL**

Podemos dizer que a Avaliação Institucional é um tipo de avaliação interna da escola, em que seu ponto de chegada deve ocorrer com a proposta pedagógica desta, devendo ela ser contínua para avaliar aquilo que foi planejado e proposto a ser executado na escola, que

[...] é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não pela visão liberal de “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da responsabilização do Estado pela escola, mas no sentido que de seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial justo às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação (FREITAS, 2009, p. 36).

De acordo com o autor, os objetivos desse tipo de avaliação (Institucional), são alimentar o sistema de autoavaliação de todos envolvidos como professores, alunos, familiares, funcionários, comunidade etc. Esse mesmo autor, caracteriza-a, também, “[...] como um processo que envolve todos os atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por elas” (FREITAS, 2009, p. 35).

Em síntese, entendemos que a Avaliação Institucional serve para rever e aperfeiçoar o Projeto Pedagógico (PP), o qual tem por objetivo promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem por intermédio de seu currículo, podendo, este, ser modificado caso haja necessidade de intervenções.

## **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA**

A Avaliação em Larga Escala se resume em uma avaliação externa para fins de nível nacional, a exemplo a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB):

[...] é um instrumento de acompanhamento global de rede de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas (FREITAS, 2009, p. 47).

A Avaliação em Larga Escala avalia o sistema educacional como um todo. Além das aprendizagens e desempenho dos estudantes, esse tipo de avaliação tem como outros objetivos avaliar a formação dos professores, estruturas das escolas, aplicações de testes socioeconômicos etc. Observamos que na educação brasileira esse tipo de avaliação está muito em uso, uma vez que é utilizada:

[...] para mensurar a qualidade da Educação ofertada nas escolas públicas e privadas e, em 1990, implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual foi pensado, inicialmente, para avaliar três dimensões dos sistemas de Ensino por meio de, respectivamente, indicadores educacionais, indicadores da escola e indicadores do sistema de gestão educacional. (BASSO; FERREIRA; OLIVEIRA. 2021, p. 502).

Ademais, a avaliação em larga escala avalia o desempenho de um conjunto de estudantes e outros atores de forma explícita, bem como implícita, agrupados por uma escola ou um sistema, por uma determinada organização.

A avaliação, de modo geral, é vista e entendida como responder aos itens e obter uma nota, que será atribuída de acordo com as respostas dadas ou apenas marcadas em uma avaliação. Freitas (2009, p. 16) acredita que “[...] devemos guardar, então, que a avaliação não é uma questão final de processo, mas que ela está o tempo todo presente e, consciente ou inconscientemente, orienta nossa atenção na escola e na sala de aula atuais”.

Desse modo, essa avaliação está contida em outros tipos de avaliação, com o objetivo de uma homogeneização de conteúdos tanto no âmbito formal ou informal. Ainda nas palavras desse mesmo autor, as avaliações formais são “[...] aquelas práticas que envolvem o uso de instrumento de avaliação explícito, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro” (FREITAS, 2009, p. 27).

Já para a avaliação informal, o autor diz que é “[...] como a construção, por parte do professor, por juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao aluno” (FREITAS, 2009, p. 27).

Todos esses tipos de avaliação estão atrelados a outros tipos de políticas, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como objetivo conseguir estruturar o mínimo das suas especificidades dos objetos do conhecimento ou dos sentimentos cognitivos, relacionando a determinadas competências para que os estudantes aprendam, de maneira linear, segundo essa Base. Mesmo em tempos mais atuais as escolas e professores tinham autonomia e liberdade para a organização do Projeto Pedagógico (PP), seus currículos, planos de curso e afins, com seus instrumentos e critérios, de acordo com a realidade da comunidade escolar, procurando detectar os aspectos que não foram positivos e, na medida do possível, buscar melhorar o ensino-aprendizagem.

De acordo com Freitas (2016, p. 128) “A política adotada tem por princípio promover a concorrência entre escolas e entre os profissionais da área, baseada na ideia de que médias mais altas seriam um indicador de bom ensino”.

Diante do que o autor traz, passa-se a cobrar mais do professor e, conseqüentemente, mais do aluno, com o objetivo de um desenvolvimento maior a partir das práticas em sala de aula, para um melhor rendimento, muitas vezes, forçado, nas avaliações, ocasionando competição e esquecendo o mais importante que é a aprendizagem e transformação social do estudante. “Aprendizagem trata-se de processo pautado principalmente na comparação de diferentes perspectivas, bem como por meio da análise de diversas teorias de conhecimento. (FERNANDES, *et al.*, 2018, p. 140).

A ideia de avaliação educacional não é de fazê-la aleatoriamente ou isoladamente, e sim, por intermédio de etapas fundamentais e essenciais, havendo um acompanhamento para que falhas possam ser localizadas para que os desempenhos dos estudantes possam melhorar futuramente. Freitas (2009, p. 78) assinala que isso é um “Processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. Esta é a maneira mais adequada de se pensar a

---

avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento”

Uma das maneiras de verificar a aprendizagem dos estudantes está relacionada ao modo de como essas avaliações estão sendo desenvolvidas, aplicadas, verificadas e publicizadas para que medidas possam ser tomadas em relação ao melhoramento educacional. Os diálogos sobre avaliação em larga escala aqui no Brasil surgem na década de 1980, e:

[...] o Brasil passou a desenvolver avaliações para mensurar a qualidade da Educação ofertada nas escolas públicas e privadas e, em 1990, implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual foi pensado, inicialmente, para avaliar três dimensões dos sistemas de Ensino por meio de, respectivamente, indicadores educacionais, indicadores da escola e indicadores do sistema de gestão educacional. (BASSO; FERREIRA; OLIVEIRA. 2021, p. 502).

Esse sistema de avaliação é considerado uma política de Estado, que segundo Oliveira (2011, p. 129) “[...] envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade”.

Essa política foi planejada com o objetivo de avaliar as três dimensões dos sistemas de ensino por intermédio de indicadores educacionais, indicadores da escola e indicadores do sistema de gestão educacional. Nesse sentido, passando-se a discutir a oferta e a qualidade da educação. E para isso,

Uma das tendências de aferição dessa qualidade foram as avaliações de larga escala, que possuem longa trajetória no cenário internacional. Influenciado por um contexto social e econômico que exigia maior qualificação dos trabalhadores, o contexto educacional passou a ter de medir a eficiência dos processos de Ensino-aprendizagem realizados nas escolas, e é nesse contexto que, na década de 1980, começam as primeiras ações que deram origem ao Saeb, foco do presente estudo. (BASSO; FERREIRA; OLIVEIRA. 2021, p. 503).

Assim, é importante que o sistema educacional se mantenha atualizado e que as políticas inseridas nele, fazem-se necessárias e apresente níveis de evolução para que este possa vir a avaliar positivamente o aluno em todas as suas etapas educacionais sem ranqueamentos e competitividade.

## **METODOLOGIA**

---



Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, baseando-se na pesquisa bibliográfica, por intermédio de suporte como livros e artigos da área de Políticas Educacionais, especialmente no tocante aos tipos de avaliação, que são: avaliação em sala de aula, avaliação institucional e avaliação em larga escala, e ao que elas destacam em relação ao ensino-aprendizagem inserida em um contexto escolar e social para verificação do rendimento escolar intermediado pelo trabalho do professor.

Essa classificação de caráter bibliográfico nas palavras de Gil (2008, p. 44) “[...] constituem as fontes bibliográficas por excelência. Em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como de leitura corrente ou de referência”. A partir dos livros, surgem os artigos que embasam as pesquisas, contemplando pensamentos e reflexões sobre o tema pesquisado, havendo, ainda, a possibilidades para a execução de outras práticas metodológicas que favorecem resultados satisfatórios de uma pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **PROGRAMA “*EDUCAR PRA VALER*” E OS TRÊS NÍVEIS DE AVALIAÇÃO**

Atualmente, em todo e qualquer sistema educacional, seja ele público ou privado, buscase, por intermédio de políticas educacionais (aquelas voltadas a melhorias para o campo da educação), utilizar avaliação em larga escala. Sendo esta, uma forma de verificar a aprendizagem dos estudantes, bem como de todos os outros atores envolvidos ao campo educacional. Essa ação promove, a partir de sua divulgação, competição entre as escolas a partir de quando estas são expostas por intermédio dos resultados e de seus índices de desenvolvimento, tanto positivo quanto negativamente.

Assim, empresas a exemplo da *Fundação Lemann* que tem por objetivo, segundo esta “colaborar com pessoas e instituições de amplo impacto que garantam a aprendizagem de todos os estudantes, e engajar lideranças comprometidas em resolver desafios sociais complexos do país” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2002, p. 3).

Essa empresa que está aliada ao programa “*Educar pra Valer*”, que tem feito investimentos juntamente a Secretarias de Educação que queiram aderir a boas práticas de gestão para elevar os índices de desenvolvimento na aprendizagem dos estudantes das escolas de seus municípios. O programa “*Educar pra Valer*” com sua equipe, promove as avaliações para verificação se seus investimentos estão tendo resultados satisfatórios e esses resultados são

---

vistos por intermédio dessas avaliações, principalmente a em larga escala. Esse programa, a princípio, aplica a avaliação diagnóstica (que traz informações do domínio de conhecimentos dos alunos no início do ano letivo). No decorrer desse ano letivo, são aplicadas as avaliações formativas, fazendo intervenções, bem como verificando a consolidação das competências e habilidades estudadas. Por último, a avaliação somativa (a que ocorre no último bimestre do ano letivo, que busca verificar da consolidação do ensino-aprendizagem). É por intermédio desses três tipos de avaliações que são implementados os três tipos de avaliação em estudo, que são: avaliação de aprendizagem em sala de aula, avaliação institucional e avaliações em larga escala.

Essas avaliações, principalmente a em larga escala, ao ser divulgada, na maioria das vezes causam constrangimentos, ranqueamentos, bem como competitividade, e nem sempre são utilizadas pelas escolas e sim, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sistema esse, utilizado pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC. Existem, ainda, alguns programas que utilizam esse tipo de avaliação (em larga escala) para apresentarem os índices de desenvolvimentos da aprendizagem alcançados, a exemplo do "*Educar pra Valer*", que atua com essa avaliação, que segundo Freitas (2009, p. 47) "A avaliação em larga escala é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de orientar políticas públicas".

Esse tipo de avaliação tem um caráter somativo, com característica de indicador de fluxo, e o principal indicador é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A partir da perspectiva de implementação de medidas visando melhorias na educação pública, secretarias de educação vem aderindo a esse programa que promete melhorar os índices de ensino-aprendizagem nas escolas em que este esteja atuando.

## **CONCLUSÕES**

Conforme vimos, a educação tem seu papel de destaque em seu desenvolvimento perante uma sociedade, pois ela é entendida como algo que nos faz aprender cotidianamente. Destarte, nos é remetido a ideia de avaliações para verificação de aprendizagem, as quais vimos que estas estão divididas em três níveis: a avaliação em aprendizagem em sala de aula, que é um tipo de avaliação que tem mais atribuições do que as outras, pois se propõe atribuir notas, uma vez que são elaboradas e aplicadas pelo próprio professor para verificação de

---

aprendizagem dos estudantes, todavia, promovendo aprovação ou reprovação, dando aos discentes os conhecimentos mínimos necessários para darem prosseguimento à vida acadêmica.

A avaliação institucional, que é um tipo de avaliação que fica restrito à escola e que serve para busca e implementação de políticas públicas para aquela escola específica. Já a Avaliação em Larga Escala é destinada para fins em nível Nacional, a exemplo a do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e outros. O foco desse tipo de avaliação é diagnosticar e avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Vimos que a partir da implementação de políticas de governo esses tipos de avaliação são cobrados nas instituições de ensino para verificar como se procede o ensino-aprendizagem. A política utilizada para evidenciar esse tipo de procedimento foi o “*Educar pra Valer*”, que tem parceria com a *Fundação Lemann*, na busca e colabora por uma educação melhor, tendo foco na aprendizagem dos estudantes, porém, com o foco ainda maior em resultados trazidos por os três níveis de avaliação para um melhor desempenho por intermédio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- Saeb.

## REFERÊNCIA

BASSO, Flávia Viana; FERREIRA, Rodrigo Rezende; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 501-519, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, Arlete Modesto Macedo, *et al.* O Construtivismo na Educação. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 12, n. 40, p. 138-150, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação Educacional caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos**. 2002. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 4 nov. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

---



MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, p. 811-816, 2017.

MONTE, Erika Sâmia Pereira; CARNEIRO, Francisco Lucas de Lima; FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante. Relação Família-Escola: o conhecimento Formal e Informal em Debate. **Educação como (re) Existência: mudanças, consciencialização e conhecimentos**, 2020. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=conhecimento+formal+e+informal&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=conhecimento+formal+e+informal&btnG=). Acesso em: 22 fev. 2023.

## **BREVE ANÁLISE DAS OBRAS DE FORMAÇÃO DOCENTE INDICADAS PELO GUIA PNLD 2021 SOBRE PROPOSTAS E DISCUSSÕES DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE QUÍMICA**

Maedson Wendy Araújo Soares<sup>1</sup>  
José Wanderley da Silva<sup>2</sup>  
Luiz Davi de Almeida Queiroz<sup>3</sup>  
Estefhany Hany Sales da Silva<sup>4</sup>  
Acácio Joaquim de Figuerêdo Neto<sup>5</sup>

### **RESUMO**

Mudanças e a flexibilização no currículo do ensino médio foram propostas pela lei 13.415/2017 que regulariza a reforma do ensino médio. Assim, se fez necessário o desenvolvimento de novas habilidades para o ensino e aprendizagem. Esse cenário de mudanças nos hábitos e práticas docentes envolve a necessidade de uma formação orientada ao dia a dia em sala de aula. Apesar dessa nova realidade, a utilização do livro didático continua sendo uma base fortificada para o professor, no entanto, além das obras didáticas destinadas aos discentes, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de forma inédita, divulgou um guia com obras que auxiliem na formação e capacitação dos docentes para os desafios apresentados pelo novo ensino médio. Dentre as diferentes metodologias de aula que podem ser propostas e discutidas em um material de formação docente, podemos citar as atividades experimentais, como as mais trabalhadas nas aulas de Química. Assim, diante do que é proposto nesses materiais de formação docente, qual seria o papel do experimento nas aulas de química? Como é tratada essa metodologia de ensino pelas editoras dos livros didáticos? Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar como estão sendo abordadas as atividades experimentais em química nas obras de formação docente do novo ensino médio, indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) edição de 2021. A junção da experimentação e a teoria causam o envolvimento no desenvolvimento de fenômenos, já que conforme Bizzo (1998), “ciências é difícil quando os alunos não entendem determinadas afirmações, mesmo que estas apareçam impressas em livros didáticos. Com isso, este trabalho propõe uma pesquisa qualitativa que utiliza como análise de dados bibliográficos as obras de formação continuada para professores, indicadas pelo guia Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A análise se baseou no destaque ou ênfase às propostas de atividades que envolvam experimentos e numa busca de texto sobre o tema “atividade experimental” nas obras mencionadas. Com isso, o que se observa é o menor destaque às atividades de natureza experimental. Essa condição pode encaminhar uma formação de professores de química que favoreça o planejamento e execução de atividades com foco em temáticas que não priorizem os conhecimentos de química de maneira adequada.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Química, IFRN, [maedson.vine@gmail.com](mailto:maedson.vine@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciatura em Química, IFRN, [j.wanderley@gmail.com](mailto:j.wanderley@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciatura em Química, IFRN, [davi37611@gmail.com](mailto:davi37611@gmail.com)

<sup>4</sup> Licenciatura em Química, IFRN, [estefhanyhany@gmail.com](mailto:estefhanyhany@gmail.com)

<sup>5</sup> Licenciatura em Química, IFRN, [acaciobdn1@gmail.com](mailto:acaciobdn1@gmail.com)

Palavras-chave: Formação. PNLD. Atividades Experimentais.

## **ABSTRACT**

Changes and flexibility in the high school curriculum were proposed by law 13,415/2017, which regularizes high school reform. Thus, it was necessary to develop new skills for teaching and learning. This scenario of changes in teaching habits and practices involves the need for training oriented to everyday life in the classroom. Despite this new reality, the use of textbooks continues to be a fortified base for the teacher, however, in addition to the didactic works intended for students, the National Textbook Program (PNLD), in an unprecedented way, released a guide with works that help in the training and qualification of teachers for the challenges presented by the new secondary education. Among the different class methodologies that can be proposed and discussed in a teacher training material, we can mention experimental activities, as the most used in Chemistry classes. So, given what is proposed in these teacher training materials, what would be the role of the experiment in chemistry classes? How is this teaching methodology treated by textbook publishers? Thus, this work aims to analyze how experimental activities in chemistry are being approached in teacher training works for the new high school, indicated by the National Textbook Program (PNLD) 2021 edition. involvement in the development of phenomena, since, according to Bizzo (1998), “science is difficult when students do not understand certain statements, even if they appear printed in textbooks. With this, this work proposes a qualitative research that uses as bibliographic data analysis the continuing education works for teachers, indicated by the National Textbook Program (PNLD) guide. The analysis was based on highlighting or emphasizing proposals for activities involving experiments and on a text search on the theme “experimental activity” in the mentioned works. As a result, what is observed is less emphasis on activities of an experimental nature. This condition can direct a training of chemistry teachers that favors the planning and execution of activities focused on themes that do not adequately prioritize chemistry knowledge.

Keywords: Formation. PNLD. Experimental Activities.

## **INTRODUÇÃO**

A necessidade de criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve início a partir da Constituição Federal de 88 com o objetivo de nortear a construção de currículos escolares em todo o Brasil. Em 2017 no governo Temer o Ministério da Educação aprovou a nova reforma do ensino médio brasileiro, passando a vigorar algumas alterações na LDB como a carga horária mínima de mil horas anuais, além das mudanças curriculares, as disciplinas serão trabalhadas de forma interdisciplinar, divididas por áreas de conhecimento as disciplinas de química, física e biologia se encaixam no campo das ciências da natureza e suas tecnologias.

Com essas mudanças e a flexibilização no novo currículo, se fez necessário o desenvolvimento de novas habilidades para o ensino e aprendizagem, a transdisciplinaridade aqui é o foco, o aluno terá mais autonomia diante dos conteúdos escolares com o objetivo de diminuir os índices de abandono e reprovação. Mas como aponta Ferretti (2018), “o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, gravidez na adolescência, violência familiar e escolar, e outros desafios enfrentados por eles.” É fato que a evasão escolar ainda será um problema evidente.

As novas obras didáticas subsidiam as necessidades dessa nova proposta. Os materiais didáticos são avaliados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro didático (PNLD), as obras no campo das ciências da natureza e suas tecnologias (CNT) precisa ser pautada no conhecimento de si, do outro e do nós; o saber disciplinar em xeque; área de conhecimento em foco; repensando a avaliação. De acordo com o guia do PNLD, “as obras de Química apresentam diferentes estratégias de ensino, na perspectiva do protagonismo estudantil, como História e Filosofia da Ciência, Estudo de Caso, Grupos Colaborativos, Sala de Aula Invertida, CTSA (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente), Robótica Educacional e Simuladores Virtuais”.

Apesar dessas mudanças se fazerem necessárias, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM) são políticas controversas e seus desdobramentos sobre o ensino de química devem ser acompanhadas, para garantir ao aluno uma formação crítica e emancipadora (PINTO e ALVIN, 2022). Assim, neste processo de mudanças compreende-se que a formação contínua dos profissionais envolvidos e o diálogo sobre a melhor forma de implantação dessas novas metodologias, precisam ser estimuladas.

Em relação a essa formação, Nuñez e Ramalho (2002) discutem que é necessário criar condição para o trabalho profissional do docente, assegurando a reformulação do seu agir profissional para reconstrução de competências a partir de suas experiências, das quais emergem novas necessidades, assim como considerar o professor como profissional crítico, reflexivo e comprometido em participar ativamente na reformulação de seus hábitos.

Com o intuito de contemplar a formação dos professores neste processo de mudanças no ensino médio, assim como subsidiar de forma mais expressiva os professores perante os desafios intrínsecos ao novo ensino médio, o PNLD publicou em 2021 um guia com a descrição de obras para capacitação de professores e gestores na implantação dessa nova realidade na

educação básica. Os diversos recursos-didático estudados e trabalhados na literatura em ensino de química são abordados.

Para a escrita deste trabalho, será enfatizado as propostas e discussões de natureza experimental. Dentre os recursos didáticos mais trabalhados pelos docentes de Química, entram as atividades experimentais. Assim, diante do que é proposto nesses materiais de formação docente, qual o papel do experimento nas aulas de química? Como é tratada essa metodologia de ensino pelas editoras dos livros didáticos? Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar como estão sendo abordadas as atividades experimentais em química nas obras de formação docente do novo ensino médio, indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) edição de 2021.

Essa compreensão da importância dispensada às atividades experimentais pode ser importante para elaboração e atualização de novos materiais destinados à formação profissional dos professores de química.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Reforma do Ensino Médio, que foi proposta pela LEI 13.415/2017, busca a mudança do atual cenário educacional do Brasil. “A renovação curricular, a formação integral, o atendimento das necessidades individuais e sociais dos estudantes, são algumas das propostas” (DO VALE, 2021, p. 16). O novo ensino médio busca estimular e guiar o protagonismo do aluno nas decisões que podem ser tomadas para a construção do seu futuro.

A agenda de mudanças no Ensino Médio já estava posta há bastante tempo, promovida não apenas pelas diretrizes federais, mas pela própria trajetória da educação que empreenderam. Trata-se de estados que, por exemplo, tinham inovado na criação de EMTI há mais de uma década, aprovado modelos de reorganização curricular, de oferta de educação profissional em turno único, dentre outros (LOTTA et al., 2021, p. 407).

Política pública são atuações comunitárias que asseguram os direitos perante a sociedade, possibilitando tomadas de decisões diante de finalidades específicas. O PNLD uma vez sendo política pública, elabora seleções e distribuições de livros que atendam ao currículo de cada componente curricular proposto. Essa política pública garante, por meio de critérios, obras compatíveis com as opções metodológicas que considerem a faixa etária e o avanço esperado para os estudantes do ensino básico. (PATANO SOUZA, 2023, p. 19)



Os procedimentos organizados pelo programa, garantem contemplar competências gerais e específicas da Educação Básica, o que possibilita uma garantia de que os materiais irão contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas na aprendizagem.

Segundo o Decreto nº 9.099/2017, que objetivou unificar as ações que contemplava anteriormente o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), revoga os decretos anteriores e modifica os objetivos do PNLD em seu Art. 2º. No documento consta que um dos objetivos é "IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes" (BRASIL, 2017), ou seja, dando importância às atividades experimentais que os alunos podem desenvolver dentro dos conteúdos propostos pelo livro.

Nesse sentido, a junção da experimentação e a teoria causam o envolvimento no desenvolvimento de fenômenos, já que conforme Bizzo (1998), "ciências é difícil quando os alunos não entendem determinadas afirmações, mesmo que estas apareçam impressas em livros didáticos", e em concordância com isso Passos (2022) afirma que "a realização de atividades experimentais contextualizadas com o cotidiano dos estudantes é um recurso essencial para a aprendizagem de Química". Logo, entende-se a importância da experimentação para diminuir a abstração dos conteúdos da disciplina, uma vez que a grande quantidade de conceitos e fórmulas tornam a química desconexa da realidade dos alunos na maioria dos casos, isso afeta também o desenvolvimento de habilidades e compreensões, como por exemplo o como é construído o conhecimento científico e suas aplicações cotidianas. Por outro lado, existe a dificuldade de algumas escolas não possuírem condições necessárias para a realização de experimentos, o que gera uma dificuldade na abordagem como experimentos.

Uma capacitação direcionada a melhor utilização de práticas experimentais, pode auxiliar o professor diante das dificuldades no planejamento e mediação dessas atividades. De forma geral, a formação dos professores para ensino médio deve articular os conhecimentos sobre o mundo do trabalho científicos-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente (KUENZER, 2011).

As atividades experimentais de natureza investigativa podem indicar um itinerário próprio de aprendizagem e se caracterizar como uma metodologia ativa. Estudo realizado por Piffero e colaboradores (2020) destaca que professores reconhecem a importância do uso desses tipos de atividades, porém não se sentem preparados para utilizá-los devido a não participação em ações formativas sobre a temática.

Por esse lado, o Guia PNLD 2021 (2021, p. 11) reforça a importância da formação de professores no desenvolvimento de novos olhares perante aprendizagem estruturadas em áreas de conhecimento. Ou seja, a formação continuada visa capacitar professores e gestores para a formação integral e para novos desafios do século XXI.

## **METODOLOGIA**

O trabalho é uma pesquisa qualitativa que utiliza como análise de dados bibliográficos as obras de formação continuada para professores, indicadas pelo guia Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa com base nos dados adquiridos (CRESWELL (2007)). O PNLD estabelece critérios de aprovação para garantir a qualidade do material didático nas escolas públicas, com o respeito à legislação e diretrizes educacionais, a coerência teórico-metodológica e a correção de conceitos, informações e procedimentos. O quadro 01 apresenta as obras aprovadas na última edição, para a disciplina de química:

**Quadro 01:** obras de formação docente, indicadas pelo guia PNLD.

| <b>Livro de formação (LF)</b> | <b>Título</b>  | <b>Autores</b> | <b>Editora</b> |
|-------------------------------|--|----------------|----------------|
| LF 1                          | Construindo o Novo Ensino Médio: Projetos Interdisciplinares | FIRME Et al    | Brasil S A     |
| LF 2                          | Reflexões e Práticas: Formação Continuada                    | SANTOS Et al   | Moderna LTDA   |
| LF3                           | Transformando Experiências                                   | LARA Et al     | FTD S A        |

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise se baseou no destaque ou ênfase às propostas de atividades que envolvam experimentos e numa busca de texto sobre o tema “atividade experimental” nas obras mencionadas. Com a identificação e reconhecimento desses termos, foi realizada uma breve análise do texto proposto pelos autores e relevância da discussão sobre esse tipo de atividade nas discussões propostas.

Para melhor compreensão dos resultados obtidos, fez-se necessário mencionar os livros de formação pelas siglas LF1, LF2 e LF3, assim como descrito no Quadro 01.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Dentre os livros de formação analisados, observa-se algumas propostas de atividades de natureza experimental, no entanto sem uma fundamentação ou discussão mais aprofundada sobre esse recurso nas aulas de química. O LF 1 compreende uma proposta de vivência sobre a identificação de uma reação química e oxirredução, utilizando uma abordagem por investigação e sistematização do experimento no nível fenomenológico, representacional e teórico-conceitual. Para esta atividade, é possível reconhecer que os autores exploram a habilidade EM13CNT301 da BNCC. O LF 3 também sugere uma prática de separação de pigmentos da folha da trapoeraba-roxa, onde apresenta a indicação da atuação do professor em três níveis, trabalhando: o reconhecimento da amostras de folha a ser investigada, distinguindo substâncias de misturas; o planejamento e execução dos processos de separação necessários para prática; e a sistematização da atividade, onde os alunos propõe explicações para composição dos pigmentos, por meio dos conhecimentos dos modelos de ligações químicas, forças intermoleculares e misturas homogêneas e heterogêneas. A habilidade da BNCC explorada na atividade refere-se à EM13CNT202. Os autores do LF 2 não propõem atividade experimental ou procedimentos para organizá-las. Neste último caso, a obra permeia uma discussão sobre temas bem estabelecidos e contemporâneos na pesquisa em ensino de Química, como a abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) ou a utilização de simuladores. No LF 2 é possível identificar uma breve discussão sobre as atividades experimentais, mas de forma superficial, sendo tratada como uma possibilidade dentre outros recursos didáticos nas aulas de Química.

O que se observa nos livros de formação continuada, aprovados pelo PNLD para o professor de Química, são propostas de atividades atuais e que buscam o maior envolvimento do aluno, assim como seu protagonismo. Propostas baseadas na interdisciplinaridade, vivências que envolvam o meio em que o aluno se encontra e temas recorrentes na literatura em ensino de ciências, podem ser interessantes para promover uma melhor aproximação entre os participantes da escola e comunidade. Essa abordagem converge para os interesses do novo ensino médio. O que preocupa nessa discussão, é o menor destaque às atividades de natureza

experimental demonstrado por obras destinadas à formação continuada de professores, que visam um novo momento na educação básica.

Essa condição pode encaminhar uma formação de professores de química que priorizem o planejamento e execução de atividades com foco em temáticas que não priorizem os conhecimentos de química de maneira adequada. A reconfiguração curricular da educação básica e, conseqüentemente dos cursos de licenciatura, podem levar a uma secundarização dos conteúdos e do papel do professor, implicando em esvaziamento de conteúdos precarização do ensino (BRANCO e ZANATTA, 2021).

Apesar das dificuldades vivenciadas pelos docentes para o planejamento e execução de experimentos, como a ausência de laboratórios bem equipados, esse recurso continua como um dos principais meios de instigar a motivação e participação dos alunos nas aulas de Química. Assim como sugerem Campos e Nigro (1999) é possível por meio de experimentos de natureza investigativa, desenvolver a autonomia dos alunos, promover aprendizagem significativas, possibilitar a visão de ciência como uma interpretação do mundo e desenvolver habilidades e capacidades relacionadas à aprendizagem.

## CONCLUSÕES

Os materiais destinados à formação continuada dos professores de Química compreendem um aspecto inovador e necessário. Contemplar o docente por meio de obras que auxiliem neste período de mudanças no ensino médio, é essencial para a incorporação dessa nova realidade. Apesar dos livros de formação indicados pelo guia do PNLD, trabalharem temas atuais e bem avaliados na literatura em ensino de ciências, observa-se uma menor atenção para recursos didáticos como as atividades experimentais.

A percepção que se forma dessa breve análise é de um espaço bem reduzido para a discussão sobre atividades experimentais nas aulas de química. Essa condição pode estar associada a um foco maior em temas emergentes no ensino de Química. No entanto, se faz necessário refletir sobre a importância dos experimentos nas aulas de Química, para a próxima edição de livros destinados à formação continuada de professores para atuação no novo ensino médio.

## REFERÊNCIAS

BIZZO, N. Ciências: fácil ou difícil. Ed. Ática, São Paulo, SP, 1998.

BRANCO, E. P., ZANATTA, S. C. BNCC e a reforma do ensino médio: implicações no ensino de ciências e na formação do professor. Simpósio Sul-Americano de pesquisa em ensino de ciências. v. 4, n. 3, 2021.

BRASIL. Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017. Regulamenta no âmbito federal, dispositivos da Lei nº da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jul. 2017. - Seção 1, p. 7 Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/8/1985, Página 12178. 2017.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. O ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo, FTD, 1999.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**, ARTMED, Porto Alegre, 2007

DO VALE, N. P. Revelando o Ensino Médio à Luz da Lei Nº. 13.415/2017 em doze escolas-piloto de Manaus da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas/Brasil, no período de 2020-2021. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidad de la Integración de las Américas, 2021.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Ensino de Humanidades. Estudos Avançados, Volume: 32, Número: 93, Publicado: 2018 p. (25- 41) Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>>. Acesso em: 1 de março de 2023.

**GUIA DIGITAL: Equipe pnld 2021 - objeto 3 - obras de formação continuada ... química**. Disponível em: <[https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2021\\_formacao\\_continuada\\_pnld\\_2021\\_obj3\\_quimica.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_formacao_continuada_pnld_2021_obj3_quimica.pdf)>. Acesso em: 1 de março de 2023.

LOTTA, G. S. et al. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. Revista de Administração Pública, [S.l.], v. 55, p. 395-413, 2021. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rap/a/kg3BXvSKdznWmVQcFBQqNGg/abstract/?lang=pt>> Acesso em 07 de março de 2023.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. Educação e Sociedade. V. 32, n. 116, p. 667-668. 2011. <https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 17 de março de 2023

NUÑEZ, I. B. RAMALHO, B. L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo

(inicial/continuado). Revista Ibero Americana de educação. V. 29, n. 1, 2002.  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2971> Acesso em 17 de março de 2023.

PASSOS, B.; VASCONCELOS, A. K.; SILVEIRA, F. Ensino de Química e Aprendizagem Significativa: uma proposta de Sequência Didática utilizando materiais alternativos em atividades experimentais. Revista Insignare Scientia - RIS, v. 5, n. 1, p. 610-630, 16 mar. 2022. Disponível em <[https://capes-primo.ezl.periodicos.capes.gov.br/primo-explore/fulldisplay?docid=TN\\_cdi\\_crossref\\_primary\\_10\\_36661\\_2595\\_4520\\_2022v5n1\\_12649&context=PC&vid=CAPES\\_V3&search\\_scope=default\\_scope&adaptor=primo\\_central\\_multiple\\_fe&tab=default\\_tab&query=any,contains,%22atividades%20experimentais%22%20AND%20%22qu%C3%ADmica%22&offset=0&lang=pt\\_BR](https://capes-primo.ezl.periodicos.capes.gov.br/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_10_36661_2595_4520_2022v5n1_12649&context=PC&vid=CAPES_V3&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,%22atividades%20experimentais%22%20AND%20%22qu%C3%ADmica%22&offset=0&lang=pt_BR)> Acesso em 21 de março de 2023.

PATANO SOUZA, GAHELYKA AGHTA. INFLUÊNCIAS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL NA TRANSFORMAÇÃO DE UMA OBRA DIDÁTICA DE QUÍMICA, Cuiabá, p. 19, 16 mar. 2023. Disponível em: <[https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1028/1/DISS\\_2016\\_Gahelyka%20Agha%20Pantano%20Souza.pdf](https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1028/1/DISS_2016_Gahelyka%20Agha%20Pantano%20Souza.pdf)>. Acesso em: 8 de março de 2023.

PÍFFERO, E. L. F, Et al. Metodologias ativas e o ensino de biologia: desafios e possibilidades do novo ensino médio. Ensino e pesquisa, união da vitória. V. 18, n. 2, p. 48-63, 2020.  
[https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/3568/pdf\\_123](https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/3568/pdf_123)  
Acesso em 17 de março de 2023.

PINTO, R. F., ALVIN, T. R. Atitudes de estudantes para química: o que nos dizem a BNCC e o novo ensino médio? In: Encontro e Debates sobre o Ensino de Química. 41º EDEQ, Pelotas/RS.

---

## **CAPACITANDO PROFESSORES PARA A ERA DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES DO MODELO TPACK PARA A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE**

Bruna Nogueira<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O cenário contemporâneo, caracterizado por constantes e profundos avanços tecnológicos, traz a necessidade de reflexões acerca dos modelos tradicionais de ensino, além de apresentar oportunidades para a emergência de novas abordagens e estratégias pedagógicas. Este artigo discute a importância do oferecimento de uma formação de qualidade para professores da era digital, que os capacite para integrar as tecnologias emergentes à sua prática docente, visando um ensino significativo e condizente com a atualidade. Para isso, o modelo TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) é apresentado como alternativa. Introduzido por Mishra e Koehler (2006), este modelo integra conteúdo, pedagogia e tecnologia, destacando as interconexões entre eles. Este estudo, de natureza qualitativa, contou com uma revisão sistemática da literatura. A pergunta que guiou esta investigação foi: como o modelo TPACK contribui para a capacitação de professores em formação para a eficaz incorporação de tecnologias na sua prática profissional? A seleção e a análise criteriosas dos materiais possibilitaram a compreensão do modelo TPACK, como ele pode ser adotado nos contextos educacionais e sua relevância para professores em formação. Os resultados indicam que, ao usar o modelo TPACK, os educadores conseguem minimizar alguns dos desafios frequentemente associados à integração de tecnologias no ensino, além de promover experiências de aprendizagem mais personalizadas e com maior engajamento dos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores. Modelo TPACK. Educação e Tecnologia.

### **ABSTRACT**

The contemporary scenario, characterized by constant and profound technological advances, brings the need for reflections on traditional teaching models, in addition to presenting opportunities for the emergence of new pedagogical approaches and strategies. This article discusses the importance of offering quality training for teachers in the digital age to prepare them to integrate emerging technologies into their professional practice, promoting teaching that is meaningful and consistent with the current context. To achieve this goal, the TPACK framework (Technological Pedagogical and Content Knowledge) is presented as an alternative. Introduced by Mishra and Koehler (2006), this framework integrates content, pedagogy and technology, highlighting the interconnections between them. This qualitative study included a systematic review of the literature. The question that guided this investigation was: how does the TPACK framework contribute to the training of teachers in training for the effective incorporation of technologies in their professional practice? The careful selection and analysis

---

<sup>1</sup> PhD in Educational Research, Werklund School of Education, University of Calgary, Canadá.  
[bruna.nogueira@ucalgary.ca](mailto:bruna.nogueira@ucalgary.ca)

of the materials made it possible to understand the TPACK framework, how it can be adopted in educational contexts, and its relevance for teachers in training. The results indicate that, by using the TPACK framework, educators are able to minimize some of the challenges often associated with the integration of technologies in teaching, in addition to promoting more personalized learning experiences with greater student engagement.

Keywords: Teacher training. TPACK framework. Education and Technology.

## **INTRODUÇÃO**

A pandemia de COVID-19 certamente destacou a urgência de se discutir mais sobre o uso das tecnologias para fins educacionais. As conversas sobre o assunto, no entanto, não começaram com a pandemia, visto que pesquisadores relevantes no cenário da pesquisa em educação abordam temas relacionados há muitos anos (SIEMENS, 2005; DUDENEY e HOCKLY, 2007; ONUOHA, 2007; PALFREY e GASSER, 2008; MCGARR e Ó GALLCHÓIR, 2019). Nogueira (2016), por exemplo, argumentou que, no século XX, a internet se tornou fundamental no cotidiano das pessoas, criando espaços virtuais que possibilitam uma maior participação social dos seus usuários, facilitando a comunicação e transformando a forma como as pessoas interagem e pensam. Essas mudanças tiveram impacto em várias áreas da sociedade, inclusive na educação. Assim sendo, faz-se necessário questionar as formas tradicionais de implementação da educação formal e sua (in)compatibilidade com os contextos sociais e culturais contemporâneos (NOGUEIRA, 2016).

Neste contexto das constantes transformações impulsionadas pelo desenvolvimento e disseminação das tecnologias, especialmente das digitais, é importante que as atenções sejam direcionadas aos programas de formação de professores para o desenvolvimento de estudos que apontem para melhorias curriculares, com o intuito de equipar os professores com as habilidades e competências necessárias para uma atuação profissional adequada e compatível com o cenário do século XXI. Singh e Malik (2022) afirmaram que a utilização das novas tecnologias pode ajudar a atingir o objetivo de fornecer educação de qualidade e aumentar o acesso ao sistema educacional. O desenvolvimento de ferramentas e técnicas digitais, por exemplo, oferece inúmeras oportunidades para transformar as abordagens pedagógicas. Esta mudança para um modo misto de ensino, que combina métodos tradicionais com novas tecnologias, representa uma mudança significativa de paradigma na educação e se apresenta como uma tendência nos processos de ensino e aprendizagem da atualidade (SINGH e MALIK, 2022). Ainda sob o ponto de vista desses mesmos autores, é essencial que seja fornecido aos

---



professores treinamento de qualidade para que eles possam integrar as novas tecnologias digitais às suas práticas profissionais de maneira bem sucedida.

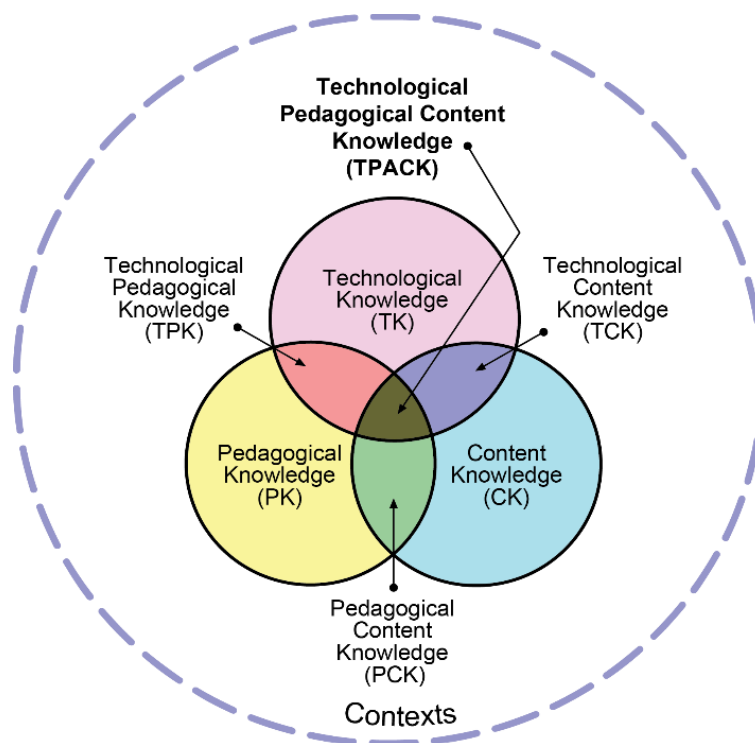
Quando um professor integra a tecnologia no ensino, a consciência de saber o que está sendo ensinado e qual abordagem pedagógica será usada é uma necessidade. [...] Para desenvolver habilidades e aumentar o potencial dos alunos na era moderna, um professor precisa estar bem equipado com habilidades de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e sentir-se confiante no uso da tecnologia. (SINGH e MALIK, 2022, p. 75)

Atentos a essas relevantes discussões acerca da necessidade de se incorporar as tecnologias emergentes às práticas pedagógicas contemporâneas, Mishra e Koehler (2006) propuseram o modelo TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge), que é atualmente amplamente utilizado na pesquisa educacional, sendo sua aplicação encontrada em várias subáreas, incluindo formação de professores, design instrucional, tecnologia educacional e psicologia educacional. Este modelo aponta caminhos para a incorporação eficaz de tecnologias variadas por parte dos educadores e instituições de ensino. O modelo TPACK em educação propõe e descreve as habilidades e conhecimentos necessários para os professores integrarem efetivamente a tecnologia no ensino e promover oportunidades de aprendizagem adequadas e atualizadas.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O modelo TPACK foi inicialmente proposto por Mishra e Koehler (2006) e tem ganhado crescente destaque em pesquisas na área da educação, tanto no contexto brasileiro quanto no mundial. O objetivo do modelo TPACK é integrar conteúdo, pedagogia e tecnologia. Muitos pesquisadores têm utilizado este modelo para investigar o uso das tecnologias na educação (ASUMAN, INCE e VURAL, 2018; FAHADI e KHAN, 2021; SINGH e MALIK, 2022), especialmente em relação ao desenvolvimento de competências digitais, formação de professores e práticas pedagógicas inovadoras. O TPACK visa orientar os educadores na eficaz incorporação das tecnologias em sua prática docente, à medida que desenvolvem competências em conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento tecnológico. Para que isso ocorra, é preciso levar em consideração sete tipos de conhecimento, conforme representado na imagem disponibilizada abaixo:

**Figura 01:** Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)



Fonte: [tpack.org](http://tpack.org) (2012).

Esta imagem permite identificar as três formas primárias de conhecimento de acordo com o modelo TPACK:

- Conhecimento Tecnológico (TK): refere-se ao conhecimento sobre as ferramentas e tecnologias que podem ser usadas no ensino e aprendizagem, incluindo software, hardware e demais recursos digitais.
- Conhecimento Pedagógico (PK): refere-se ao conhecimento sobre as estratégias e métodos de ensino, bem como sobre como os alunos aprendem e como avaliar seu progresso.
- Conhecimento do Conteúdo (CK): refere-se ao conhecimento sobre o conteúdo específico da disciplina que está sendo ensinada.

Além desses três tipos de conhecimento, os professores precisam compreender mais profundamente a interação entre cada um deles para que possam efetivamente integrar a tecnologia no ensino e proporcionar uma experiência de aprendizagem satisfatória. As demais possíveis associações entre os elementos TPACK são:

- Conhecimento do Conteúdo Pedagógico (PCK): refere-se ao conhecimento do professor sobre como ensinar um determinado conteúdo corretamente, com base em uma compreensão profunda tanto do conteúdo quanto dos alunos.
- Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK): refere-se ao conhecimento do professor sobre como usar a tecnologia para ensinar o conteúdo, levando em consideração as estratégias de ensino e as necessidades dos alunos.
- Conhecimento do Conteúdo Tecnológico (TCK): refere-se ao conhecimento do professor sobre como a tecnologia pode ser usada para ensinar um determinado conteúdo.
- Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPACK): refere-se à integração dos três tipos de conhecimento: conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo. É o conhecimento necessário para ensinar de forma eficaz usando tecnologia.

De acordo com as propostas do modelo TPACK, o alvo do educador ou instituição educacional é desenvolver atividades e estratégias que ocupem o centro do diagrama, pois ele representa uma compreensão completa de como adotar a tecnologia de forma eficaz. Ou seja, o centro do diagrama equivale ao chamado Conhecimento Pedagógico-Tecnológico do Conteúdo (TPACK), que é a interseção dos três tipos de conhecimento principais. Desta forma, o TPACK destaca a importância da combinação e interação do conhecimento pedagógico, do conhecimento tecnológico e do conhecimento do conteúdo nas decisões e práticas pedagógicas. Ao utilizar este modelo, os professores conseguem selecionar, desenvolver e aplicar tecnologias educacionais que sejam relevantes para o ensino dos conteúdos trabalhados e também para as necessidades dos seus alunos.

Um estudo desenvolvido por Asuman, Ince e Vural (2018), por exemplo, investigou a integração da tecnologia no contexto específico da Educação de Professores de Línguas (LTE) na Turquia. Essa pesquisa revelou que os professores de idiomas não estavam suficientemente cientes dos benefícios que a tecnologia pode trazer para o ensino ao concluírem seus programas de formação de professores. Os resultados deste e de outros estudos (DUDENEY e HOCKLY, 2007; HUBBARD, 2008; HEALEY *et al.*, 2011) indicam que os programas de formação de professores têm falhado em desenvolver as habilidades necessárias em professores em treinamento que lhes permitam integrar a tecnologia em suas práticas satisfatoriamente. A integração da tecnologia em contextos de formação de professores deve proporcionar aos educandos oportunidades de aprendizado que unam teoria e prática de maneira coerente e

---

relevante. Além disso, deve estimular a colaboração entre pares, adotar tarefas centradas em problemas e estimular os professores em formação a se engajarem em práticas reflexivas, essenciais para o seu desenvolvimento profissional. Bhattacharjee e Premkumar (2004) complementam essa ideia argumentando que a experiência dos professores em formação em seus programas de treinamento influencia sua prática profissional futura no que diz respeito à integração das tecnologias às suas atividades pedagógicas, destacando a importância do desenvolvimento de conhecimento, habilidades e competências específicas que prepare os futuros professores ou professores em formação continuada para trabalhar em congruência com a realidade e expectativas da era digital.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada neste estudo foi de natureza qualitativa, baseando-se em análises e interpretações dos dados coletados. Neste estudo, foi realizada uma revisão sistemática e rigorosa da literatura a fim de identificar, avaliar e sintetizar as evidências e informações que auxiliassem a responder a seguinte pergunta de pesquisa: como o modelo TPACK contribui para a capacitação de professores em formação para a eficaz incorporação de tecnologias na sua prática profissional?

Para realizar a revisão sistemática da literatura disponível, foi desenvolvido um protocolo de pesquisa que incluía critérios de inclusão e exclusão de estudos relevantes, fontes de busca de dados e métodos de análise dos dados. A busca foi realizada em diversas bases de dados acadêmicas, bem como em revistas e periódicos especializados na área da educação. Foram englobados estudos que abordavam o modelo TPACK em diferentes contextos educacionais e que apresentavam evidências empíricas sobre a sua utilização e eficácia. Os estudos selecionados foram submetidos a uma avaliação crítica da qualidade metodológica e esta revisão sistemática permitiu identificar as principais tendências e abordagens relacionadas ao modelo TPACK em educação, bem como suas implicações para a prática docente.

A partir da análise dos materiais selecionados, foi possível elaborar uma visão geral do modelo TPACK e identificar seus principais aspectos, bem como as possíveis implicações do seu uso para a prática educacional atual e futura.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

---

O modelo TPACK sugere que a incorporação de tecnologias (digitais ou não) em contextos educacionais não pode ser feita de forma aleatória ou visando objetivos contraproducentes e possivelmente antipedagógicos, como, por exemplo, fornecer recursos tecnológicos aos alunos com o objetivo exclusivo de tornar a experiência de aprendizado divertida, visualmente atrativa ou mais barata. É verdade que as tecnologias têm potencial para tornar a experiência dos alunos mais agradável e acessível, e isso merece ser explorado, mas os benefícios da integração tecnológica podem e devem ir além disso. Partindo dessa premissa, é preciso um olhar mais atento sobre como as tecnologias atuais e emergentes têm sido utilizadas no contexto educacional do século XXI e, sobretudo, é imprescindível que a realidade seja analisada e questionada de forma crítica.

Questões relacionadas à capacitação de professores a fim de que as estratégias pedagógicas por eles adotadas estejam alinhadas aos interesses, necessidades e habilidades dos seus alunos, bem como às habilidades e competências exigidas pelo mundo contemporâneo para uma adaptação bem sucedida dos indivíduos em formação (alunos), diz respeito não somente aos assuntos que envolvem a formação básica destes profissionais, mas, também e principalmente, à formação continuada à qual eles têm acesso. A pandemia de COVID-19 e a abrupta transição do ensino presencial para o ensino remoto nas escolas e demais instituições de ensino brasileiras revelou a urgência do aprofundamento dessas discussões e a necessidade de ações que revertam o cenário existente. De acordo com Valente e Almeida (2021), “a falta de preparo das escolas, especialmente com relação ao uso das tecnologias integradas às atividades curriculares, causou problemas de ordem pedagógica, de infraestrutura tecnológica, de apoio aos educadores e familiares dos alunos que estavam confinados em suas casas” (p. 4). Neste sentido, a disseminação de propostas como as apresentadas pelo modelo TPACK se tornam extremamente relevantes, visto que apontam caminhos para a capacitação de professores para a integração eficaz das tecnologias à sua prática.

A compreensão e adoção do modelo TPACK por parte dos educadores como forma de informar sua prática docente no que diz respeito à utilização das tecnologias para o ensino e aprendizagem têm o potencial de minimizar desafios frequentemente vivenciados por eles. Através da sua aplicação, por exemplo, os educadores podem entender como utilizar a tecnologia para aprimorar suas estratégias de ensino, identificar as melhores ferramentas e estratégias para cada conteúdo específico, além de desenvolverem a autoconfiança e segurança necessárias para a implementação de novas metodologias de ensino. O modelo TPACK ajuda

---

a melhorar a eficiência e produtividade dos professores ao oferecer uma abordagem integrada para a criação de aulas e atividades educacionais. Ao considerar os três tipos de conhecimento necessários para o ensino - conhecimento técnico, conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo – este modelo ajuda os professores a integrar habilidades tecnológicas ao currículo de forma mais eficiente, criando atividades mais alinhadas com os objetivos de aprendizado.

Outra vantagem da adoção do modelo TPACK é que ele tem o potencial de favorecer a comunicação entre professores e alunos ao criar uma linguagem comum e um entendimento compartilhado de como as tecnologias podem ser usadas para facilitar a aprendizagem. Isso permite uma melhor comunicação de ideias e objetivos, além de proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem mais participativa e personalizada.

O modelo TPACK propõe que o uso efetivo da tecnologia na educação requer mais do que apenas habilidades técnicas ou conhecimento do conteúdo. É necessário ter um conhecimento interconectado que inclua as habilidades pedagógicas e o conhecimento do conteúdo, além de compreender como a tecnologia pode ser utilizada para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos. Quando os educadores compreendem e adotam este modelo, eles aprendem como integrar a tecnologia ao ensino de forma significativa, capaz de aumentar a motivação e o engajamento dos alunos, além de melhorar sua compreensão do conteúdo. Além disso, o uso do modelo TPACK pode ajudar os professores a se manterem atualizados e a lidar com a rápida evolução das tecnologias sem a temer.

## **CONCLUSÕES**

Visando constantes aprimoramentos no ensino e na aprendizagem, é crucial que os profissionais da área da educação se mantenham atualizados e alinhados com a realidade de um mundo que está sob rápidas e incessantes transformações. Apesar de essa ser uma discussão que já vem sendo alimentada há anos, a pandemia de COVID-19 deu um destaque ainda maior à necessidade de integrar as tecnologias na educação de maneiras que promovam maior e melhor participação e aprendizado por parte dos alunos. Neste artigo, foi apresentado o modelo TPACK como uma alternativa valiosa para orientar educadores nos processos de seleção e implementação de tecnologias para fins educacionais. Este modelo visa integrar conteúdo, pedagogia e tecnologia e desenvolver competências em conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento tecnológico.

A utilização das tecnologias emergentes tem o potencial de melhorar a qualidade da

---

educação em diversos contextos, mas, para que isso seja alcançado, é essencial que os professores estejam devidamente preparados para integrá-las em suas práticas profissionais. Dessa forma, sugere-se que o modelo TPACK seja incluído no currículo dos programas de formação de professores e ensinado a eles de maneira a destacar a importância do desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades que os preparem para atuar no cenário contemporâneo e promover melhores experiências de ensino e aprendizagem para todos. O modelo TPACK apresenta-se como um modelo amplo, que engloba diferentes dimensões que afetam o sucesso do uso das tecnologias em contextos educacionais, sendo capaz de lidar com as complexidades envolvidas nesses processos.

Este estudo contribui para o avanço do conhecimento sobre o modelo TPACK, fornecendo informações relevantes para o desenvolvimento de práticas e reflexões que indiquem caminhos e soluções para alguns dos frequentes desafios experienciados por educadores do século XXI. É importante ressaltar que o objetivo deste artigo não é esgotar todas as discussões relacionadas ao tema abordado, mas sim promover o diálogo contínuo e a disseminação de ideias que possam contribuir para o avanço da pesquisa e prática profissional na área da educação.

## REFERÊNCIAS

ASUMAN, A. Ş. I. K.; INCE, B. H. E.; VURAL, A. Ş. Investigating learning technology by design approach in pre-service language teacher education: collaborative and reflective experiences. **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education**, v. 6, n. 1, p. 37-53, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s2m>> Acesso em: 23 mar. 2023.

BHATTACHERJEE, A.; PREMKUMAR, G. Understanding changes in belief and attitude toward information technology usage: a theoretical model and longitudinal test. **Management Information Systems Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 229-254, mar 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/25148634>> Acesso em: 23 mar. 2023.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. **How to teach English with technology**. Harlow, UK: Pearson, 2007.

FAHADI, M.; KHAN, S. H. Technology-enhanced teaching in engineering education: teachers' knowledge construction using TPACK framework. **International Journal of Instruction**, v. 15, n. 2, p. 519-542, apr 2022. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1341663.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2023.

HEALEY, D.; HANSON-SMITH, E.; HUBBARD, P.; IOANNOU-GEORGIU, S.; KESSLER, G.; WARE, P. (2011). **TESOL technology standards: description**,

---

**implementation, integration.** Alexandria, VA: TESOL, 2007.

HUBBARD, P. CALL and the future of language teacher education. **CALICO Journal**, v. 25, n. 2, p. 175–188, 2008. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/calicojournal.25.2.175>> Acesso em: 23 mar. 2023.

MCGARR, O.; Ó GALLCHÓIR, C. Assessing Educational Technology Use on School Placement: Unearthing the hidden messages for pre-service teachers. In: **American Educational Research Association (AERA)**, 201, Toronto, Canada, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/1430588>> Acesso em: 23 mar. 2023.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for integrating technology in teachers' knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006. Disponível em: <[https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA\\_PUNYA.pdf](https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf)> Acesso em: 23 mar. 2023.

NOGUEIRA, B. A educação no contexto contemporâneo e o pensamento complexo. 2016. 96 f. **Dissertação** (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/18962>> Acesso em: 23 mar. 2023.

ONUOHA, C. Meta-analysis of the effectiveness of computer-based laboratory versus traditional hands-on laboratory in college and pre-college science instructions. 2007. 24 f. **Dissertação** (Doutorado em Educação) - Capella University, Minneapolis, MN, Estados Unidos, 2007. Disponível em: <<https://www.proquest.com/openview/665a3690028707328838ff18ad829b6a/1.pdf?q-origsite=gscholar&cbl=18750>> Acesso em: 23 mar. 2023.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Born digital**: understanding the first generation of digital natives. Basic Books, 2008.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, 2005. Disponível em: <[https://jotamac.typepad.com/jotamacs\\_weblog/files/connectivism.pdf](https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/connectivism.pdf)> Acesso em: 23 mar. 2023.

SIEMENS, G. Learning and knowing in networks: changing roles for educators and designers. **University of Georgia IT Forum**, 2008. Disponível em: <[https://www.academia.edu/2857165/Learning\\_and\\_knowing\\_in\\_networks\\_Changing\\_roles\\_for\\_educators\\_and\\_designers](https://www.academia.edu/2857165/Learning_and_knowing_in_networks_Changing_roles_for_educators_and_designers)> Acesso em: 23 mar. 2023.

SINGH, M. A.; MALIK, N. A Review of TPACK framework in Blended Era. **Chetana International Journal of Education**, v. 7, n. 2, p. 74-87, 2022. Disponível em: <<http://echetana.com/wp-content/uploads/2022/08/11.-R-E-Archana-Singh.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2023.

TPACK.org. **Using the TPACK image**. Disponível em: <<http://tpack.org/>> Acesso em: 30 jan. 2023.

---





## IV Simpósio de Educação

*“Ressignificar o ensino para promover mudanças na aprendizagem”*

---

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias e educação**: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola. Panorama Setorial da Internet, ano 14, n. 2, jun 2022. Disponível em: <<https://nic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2023.

## **CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO IFRN- CNAT<sup>1</sup>**

Natiane Passos de Oliveira Abrantes<sup>2</sup>  
Ewínia Rayane Melo dos Santos<sup>3</sup>  
Ana Karoliny Soares da Silva<sup>4</sup>  
Girlene Moreira da Silva<sup>5</sup>  
Carla Aguiar Falcão<sup>6</sup>

### **RESUMO**

Este artigo busca analisar as contribuições do projeto de residência pedagógica para a formação de professores de língua espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - campus Natal Central. Para isso, nossos objetivos específicos foram: i) Analisar de que maneira o projeto da residência pedagógica pôde contribuir na formação dos professores de língua espanhola e ii) verificar as experiências vivenciadas por licenciandos participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) durante a licenciatura. Para isso, buscamos respaldo bibliográfico em autores que dialogam sobre o tema e documentos oficiais como o programa residência pedagógica (CAPES, 2023), a formação dos licenciados em letras espanhol no IFRN (projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras espanhol, IFRN, 2018), o fazer docente (Tardif, 2000), (SILVA, 2009). A nossa metodologia se deu por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com a aplicação de um questionário de pesquisa, realizando assim um estudo de natureza quali-quantitativo. Concluímos, após a análise das respostas, que o programa de RP contribuiu com a formação dos licenciandos. Os resultados evidenciam a experiência positiva dos egressos do curso de letras espanhol do IFRN do campus natal central.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica. Formação de professores. Língua espanhola.

### **ABSTRACT**

This article aims to analyze the contributions of the pedagogical residency project for the formation of Spanish language teachers in Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Natal Central campus. The objectives of this project are (i) analyze how the residency project can contribute to the training of Spanish language teachers and (ii) verify the experiences of undergraduates participating in the Pedagogical Residency Program (PRP) during the undergraduate course. The bibliographic support used in this article are authors who discuss about the topic mentioned; and official documents such as the pedagogical residence program

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Natal Central

<sup>2</sup> Letras Espanhol, IFRN, natiane.abrantes@escolar.ifrn.edu.br

<sup>3</sup> Letras Espanhol, IFRN, ewinia.r@escolar.ifrn.edu.br

<sup>4</sup> Letras Espanhol, IFRN, karoliny.ana@escolar.ifrn.edu.br

<sup>5</sup> Professora Doutora em Linguística Aplicada, IFRN, girlene.moreira@ifrn.edu.br

<sup>6</sup> Professora Doutora em Estudos da Linguagem, IFRN, carla.falcao@ifrn.edu.br

(CAPES, 2023), the training of graduates in Spanish letters at IFRN (pedagogical project of the undergraduate course in Spanish letters, IFRN, 2018), the teaching process (Tardif, 2000), (SILVA, 2009). This project was carried out by means of bibliographic, documental and field research, with the application of a survey questionnaire, thus carrying out a quali-quantitative study. After an analysis of the answers received, it was concluded that the PR program constructively contributed to the undergraduates' education. The results highlight the positive experience of the Spanish Literature course egresses of IFRN - Natal Central campus.

Keywords: Pedagogical Residency Project. Teacher training. Spanish language.

## **INTRODUÇÃO**

Com o objetivo de promover a interação entre escolas, universidades e secretarias de educação, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa de Residência Pedagógica no ano de 2018. O programa tem por finalidade contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Entendendo que a formação de professores é um processo contínuo e constante e não apenas um curso, nos inquieta a relação entre a formação universitária e o preparo para o exercício da profissão, o que nos leva a investigar as contribuições do programa para a formação dos licenciandos no curso de letras espanhol do IFRN - CNAT.

Partindo dessa inquietação, objetivamos com essa pesquisa analisar de que maneira o Programa de Residência Pedagógica pode contribuir na formação inicial do professor de espanhol e verificar as experiências vivenciadas por estudantes egressos do curso que já participaram do (PRP) durante sua formação em Letras Espanhol no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) no Campus Natal Central (CNAT). Outros trabalhos já foram realizados por bolsistas residentes e orientadores de programas anteriores como Lima & Silva (2019), que trataram sobre a leitura literária em aulas de língua espanhola na residência pedagógica do IFRN e Falcão & Silva (2021), que discutiram sobre o tema ao tratar da formação de professores em tempos de pandemia, com a experiência do estágio docente no ensino remoto. Trabalhos como esses já consideram o PRP como relevante para formação dos licenciandos. Entretanto, entendemos que ainda há a necessidade de reflexões que unem teoria e prática docente durante a formação inicial dos licenciandos em Letras Espanhol.

Em suma, para uma melhor compreensão do leitor, destacamos que nosso trabalho segue dividido em seções e subseções, a saber: (1) fundamentação teórica, que se divide em a) O programa de RP; b) a formação do licenciado em letras espanhol no IFRN; e c) o fazer docente.

Em seguida, apresentaremos a metodologia de pesquisa utilizada, e logo, faremos a exposição da análise de dados e dos resultados da pesquisa. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais e nossas referências de pesquisa.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste tópico apresentaremos as ideias e informações dos documentos e autores pesquisados que embasaram nossa pesquisa.

### **O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

O Programa de Residência Pedagógica foi criado pelo Ministério da Educação e atende aos requisitos da CAPES, buscando aperfeiçoar a prática dos professores da educação básica:

O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2018).

Para alcançar esse aperfeiçoamento dos profissionais da educação básica, segundo o portal da CAPES, os principais objetivos do Programa de Residência Pedagógica são o fortalecimento da formação de licenciandos, construção da identidade profissional como docente, promover integração entre as IES<sup>7</sup>, valorizar a experiência da vivência em sala de aula e incentivar a pesquisa e produção científica entre os participantes.

Nesse contexto, vale ressaltar que as atividades do PRP no IFRN iniciaram com o Edital nº 6/2018, e desde então a Instituição aderiu ao programa em todas as edições. No atual edital, a equipe de língua espanhola conta com oito bolsistas residentes e uma voluntária, bem como uma docente preceptora e uma docente orientadora, atuando no ensino médio do Campus Natal Central do IFRN.

### **A FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM LETRAS ESPANHOL NO IFRN**

A definição de educação de qualidade possui diferentes concepções que variam de acordo com grupos sociais e também valores dominantes em cada âmbito do sistema educativo. No que tange ao processo de formação de professores, concordamos com (MAGALHÃES, 2018) ao entender que “o processo formativo do professor compreende, portanto, desde suas

---

<sup>7</sup> Instituições de Ensino Superior

relações interpessoais até suas experiências profissionais em instituições de ensino ao longo de sua carreira”. Sendo assim, compreendemos que a formação do professor é um processo contínuo e constante.

Partido desse princípio, o IFRN campus CNAT oferta atualmente (2023) o curso de Letras Espanhol com duração de 8 semestres. A proposta pedagógica do curso está organizada por núcleos e eixos articuladores de saberes, favorecendo a prática da interdisciplinaridade e da contextualização. Essa estrutura proposta pelo curso favorece a formação de professores de forma integrada com conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos essenciais aos processos de aprendizagem, socialização e construção do conhecimento, no campo do diálogo entre as diferentes visões de mundo (IFRN, 2018).

A matriz curricular de ambos os cursos se organiza em três núcleos e três eixos, a saber: o Núcleo de Formação Geral, Específica, Interdisciplinar e Educacional, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação, Núcleo de Estudos Integradores, Eixo Fundamental, Eixo Didático Pedagógico e Epistemológico e Eixo Específico.

De acordo com o PPC de 2018, o currículo do curso de Letras Espanhol do IFRN prevê em seu Núcleo de Formação Geral, Específica, Interdisciplinar e Educacional, conteúdos provenientes de conhecimentos pedagógicos, específicos, interdisciplinares e também os fundamentos da educação. Já no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação, estão conteúdos concernentes aos estudos das áreas de atuação profissional de natureza específica e pedagógica, enquanto que no Núcleo de Estudos Integradores os conteúdos apontam para as atividades práticas, participação em seminários e também a participação em projetos de iniciação à docência e científica, como é o caso do Projeto de Residência Pedagógica, por exemplo.

No que diz respeito aos eixos, vemos no Eixo Fundamental os conhecimentos de base científica, que são imprescindíveis ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes; já no Eixo Didático Pedagógico e Epistemológico estão as disciplinas que fundamentam a atuação pedagógica do profissional licenciado, ao mesmo tempo em que no Eixo Específico estão reunidos os componentes curriculares que baseiam a formação do professor da educação básica na sua especificidade de atuação. Conforme o artigo 65 da LDB, a formação docente deve incluir a prática de ensino de no mínimo trezentas horas durante a formação inicial. Em harmonia com a lei, o curso Letras Espanhol no IFRN prevê em seu currículo quatrocentas horas de práticas, o que proporciona uma formação inicial integrada que permite ao estudante mesclar a teoria e a prática, construindo uma formação integral e de qualidade.

No que se refere à prática durante a formação, a instituição promove oportunidades

durante o curso para que seus discentes tenham a experiência em sala de aula ainda durante o curso. Uma das oportunidades de vivenciar a prática docente ainda na graduação é o Programa de Residência Pedagógica, adotado pela instituição desde o ano de 2018, que permite ao estudante atuar de maneira mais próxima à realidade de um professor em sala de aula. Neste ponto, concordamos com MAROJA, 2021, p.17 quando diz que

a formação inicial é algo muito importante para o entendimento de qualquer profissão, por isso, vemos que a participação do licenciando no PRP se faz necessária por proporcionar uma vivência singular e coletiva que faz com que o participante sinta vivamente o que é ser professor, já que terá a oportunidade de atuar como tal, na atividade de regência.

Segundo Costa e Fontoura (2015), o Programa Residência Pedagógica (PRP) possibilita ao licenciando um “período diferenciado de atuação profissional, um período pré-definido de encontros de reflexão sobre a prática docente e atuação em parceria com um professor regente, e não uma etapa ou avaliação dentro do estágio probatório” (COSTA; FONTOURA, 2015, p. 164). Dessa forma, o programa possibilita ao participante vivenciar a prática ainda durante o curso.

## UM BREVE OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

A aprendizagem é a parte inicial do processo de desenvolvimento profissional docente. Desse modo, os licenciandos, ao aprenderem sobre a atividade docente, ou refletirem sobre como aprendem a ser professores no contexto de prática pedagógica, estão em processo de formação continuada. A prática docente, os processos institucionais e os programas que os alunos podem participar se tornam elementos essenciais para compreender e avançar na formação como docente. A participação de alunos da licenciatura em programas como a residência pedagógica pode promover o desenvolvimento profissional e possibilitar a esses alunos reflexões sobre a necessidade da prática e de serem inseridos na rotina escolar antes mesmo da formação completa e, dessa forma, levar os discentes a estarem inseridos na prática pedagógica, assumindo papéis e posturas que desafiam e que estimulam novos aprendizados.

Para Tardif (2014), os saberes que o professor adquire ao longo da vida escolar traz consigo a noção do que é ensinar, pois nos anos iniciais de estudo o aluno vivencia profundamente o aprendizado e, posteriormente, com a necessidade da prática docente, os saberes adquiridos serão complementares e somados aos conhecimentos anteriores. Ainda segundo o autor citado, os saberes e experiências são resultado do próprio exercício da atividade profissional, iniciando-se ainda durante a formação profissional, assim também pelo contato

direto com professores com notória prática docente, como os preceptores que auxiliam e orientam durante a participação no PRP e pela aproximação com a rotina de trabalho.

Os conhecimentos a respeito da docência são considerados importantes não somente na formação como professor, mas também na prática, pois é por meio dela que o professor em formação traz os seus valores pessoais, culturais e durante a formação adquire novos valores, além de que adquirem outras sabedorias durante a prática e por meio da experiência conseguem implementar os novos conhecimentos e saberes teóricos e práticos adquiridos ao longo da atuação como professor (SILVA, 2009). Nesse contexto, esse trabalho destaca a importância de uma reflexão sobre a importância da participação em programas como a residência pedagógica para a formação docente, além disso ponderar que os saberes da docência são imprescindíveis no ato da atividade pedagógica.

## **METODOLOGIA**

Neste tópico, apresentamos a metodologia científica empregada na realização dessa pesquisa que aborda as contribuições do Projeto de Residência Pedagógica para a formação de professores de língua espanhola no IFRN-CNAT. Descrevemos a continuação: a natureza da pesquisa, o contexto, o instrumento, os sujeitos abordados na pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

### **NATUREZA DA PESQUISA**

O nosso estudo é do tipo quali-quantitativo, o que nos permite uma maior reflexão do tema a partir dos dados coletados. Para Knechtel (2014, p. 106), a pesquisa quali-quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”.

### **CONTEXTO DA PESQUISA**

Nossa pesquisa parte do questionamento sobre como o Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES) pode efetivamente contribuir na formação inicial dos professores de espanhol, formados no curso de Licenciatura em Letras Espanhol do IFRN-CNAT. Por isso definimos nossa amostra entre os alunos egressos deste curso.

### **INSTRUMENTO DE PESQUISA**

Com o objetivo de conhecer as experiências vivenciadas pelos alunos egressos que participaram do PRP/CAPES e sua percepção sobre as contribuições do programa na sua formação, foi aplicado, virtualmente, via e-mail, no formato *google forms*, um questionário semiestruturado com 8 questões, sendo 5 abertas e 3 fechadas. O questionário, segundo Gil (2008), é “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, valores, interesses, [...]”, dessa maneira, as respostas obtidas se constituíram em dados importantes para o nosso estudo.

No questionário constam as questões: 1) fechada, para aceitação do Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE); 2) aberta, para identificação do egresso; 3) fechada, para identificação do edital de participação do egresso; 4) aberta, a fim de conhecer a motivação do egresso para participar do programa; 5) aberta, para saber se a experiência do PRP ajudou o egresso a superar dificuldades em sala de aula; 6) fechada, para conferir se a participação no PRP foi decisiva para a escolha da profissão; 7) fechada, para conferir se na opinião do egresso, o PRP contribuiu para sua formação como professor de Espanhol e 8) aberta, para saber de que maneira o PRP contribuiu para a formação do egresso como professor de Espanhol.

## SUJEITOS DE PESQUISA

Para responder o nosso questionário, tomamos como sujeitos de pesquisa os egressos do curso de Licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus CNAT que participaram do Programa de Residência Pedagógica da instituição nas edições de 2018 e 2020. Dos dezoito egressos participantes do programa, doze colaboraram respondendo ao questionário.

Para preservar a identidade dos ex-participantes do PRP que responderam a nossa pesquisa de campo, adotamos uma nomenclatura composta por: “E”, egresso, seguida 01, 02..., indicando a ordem de recepção das respostas ao questionário instrumento de pesquisa e, por fim, o número 18 ou 20 referente ao edital de participação. Dessa forma, os sujeitos de pesquisa ficaram identificados como E.01.20, sendo E (Egresso); 01 (foi a resposta que chegou em 1º lugar para o nosso registro de dados obtidos de pesquisa) e 20 (Edital de participação do egresso).

## PROCEDIMENTOS DE PESQUISA



Nossa pesquisa teve na sua primeira fase metodológica, a pesquisa bibliográfica e documental a fim de conhecer e analisar o Programa de Residência Pedagógica e o processo de formação de professores que pudessem comprovar e/ou respaldar informações e entendimentos sobre a nossa pesquisa. A pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2007, p.122), é a que “se realiza a partir de registro disponível decorrente de estudos e pesquisas anteriores”, daí recorremos a autores/pesquisadores que já publicaram na área de estudo objeto deste artigo. Realizamos a pesquisa documental quando consultamos o projeto pedagógico do curso, pois, de acordo com Gil (2002, p. 45), a pesquisa documental se vale de documentos que ainda não receberam tratamento analítico. Paralelamente a isso, realizamos uma pesquisa de campo que, segundo Lakatos & Marconi (2003, p.186),

É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Contamos ainda com o apoio da coordenação do Programa de Residência Pedagógica da instituição que nos deu informações sobre os participantes das edições de 2018 e 2020, fornecendo emails para que entrássemos em contato com os ex-participantes do programa.

## **DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Do referido questionário, buscamos analisar as respostas obtidas a fim de compreender a percepção dos egressos do curso que Letras Espanhol do IFRN-CNAT que participaram do PRP/CAPES nas edições 2018 e 2020 sobre as contribuições do programa para a sua formação como professor de espanhol e como o programa influenciou sua escolha pela profissão docente.

Neste tópico, apresentamos os dados obtidos em nossa pesquisa de campo e sua respectiva análise. Aplicamos um questionário semiestruturado com 08 perguntas como instrumento de pesquisa. As 3 primeiras questões foram: 1) fechada, para aceitação do Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE); 2) aberta, para identificação do egresso; 3) fechada, para identificação do edital de participação do egresso. Com base nas respostas obtidas, percebemos que todos os participantes aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), se identificaram com seu nome completo e responderam sobre o seu edital de participação. Com isso, obtivemos um total de 41,7% de participantes do Edital nº 6/2018 e 58,3% do Edital nº 01/2020.

Na questão 4 perguntamos aos participantes quanto a sua motivação para participar do programa a fim de conhecer o real motivo que levou o estudante, enquanto licenciando, a participar do programa. A esse questionamento, obtivemos respostas como:

- E.01.20 “Minha motivação para participar do programa foi a oportunidade de esta entrando em contato com a docência.”  
E.03.20 “Adquirir experiência prática”.  
E.05.18 “Precisava de experiência em sala de aula, assim como, horas complementares e estágio, já que estava com o estágio atrasado”.  
E.07.18 “Aprimorar didáticas de ensino estudadas teoricamente na graduação.”

Fonte: Nossos dados de Pesquisa, 2023.

De maneira geral, os participantes viram no programa uma oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura, atendendo a um dos objetivos do programa, que é de fortalecer a formação teórico-prática do aluno de licenciatura.

Na questão 5) questionamos aos participantes se a experiência do PRP ajudou a superar as dificuldades em sala de aula. Para esse questionamento, obtivemos respostas como:

- E.01.20 “As experiências no PRP por mim vivenciadas me auxiliaram a compreender na prática, o que antes até então, só havia estudado nos livros. Com o PRP foi possível entender e aprender a realidade de uma sala de aula, foi possível vivenciar que nem sempre tudo sai conforme o planejado, mas mesmo diante dos imprevistos é possível a realização de uma aula boa que contribuirá para a aprendizagem do aluno e para o crescimento profissional do professor..”  
E.04.18 “Na prática, me ajudou em diversos pontos, mas vou citar a visão que me trouxe quanto a importância da organização antecipada de todo material para a aula, conteúdo e preparação para possíveis imprevistos. Por exemplo, quantidade diferente de alunos do que havia planejado.”

Fonte: Nossos dados de Pesquisa, 2023.

Dessa forma, nitidamente o programa conseguiu contribuir, de várias maneiras, na superação das dificuldades enfrentadas em sala de aula, seja no planejamento assertivo, seja na ministração de aulas, corroborando com o entendimento de que “formar um professor não é só capacitá-lo técnica e cientificamente para o exercício da profissão, mas é também criar condições para que ele se prepare para os papéis e as ações que irá desempenhar” (OLIVEIRA, 2004, p.57).

As questões 6 e 7 buscaram, respectivamente, conferir se a participação no PRP foi decisiva para a escolha da profissão docente e conferir se, na opinião do egresso, o programa contribuiu para sua formação como professor de Espanhol. Percebemos com isso que para uma

parcela considerável dos pesquisados (58%), a participação no programa foi de certa forma decisiva para a sua escolha quanto à profissão docente. Também para 92% dos egressos, a participação no PRP contribuiu de forma definitiva para a sua formação enquanto professores de espanhol.

No último questionamento, os sujeitos contaram de que maneira o PRP contribuiu para a sua formação inicial como professor de espanhol e todos relataram que através da experiência puderam se aproximar de conteúdos mais complexos do espanhol, aprofundando os conhecimentos.

E.01.20 “O PRP contribuiu para a minha formação como professora de espanhol, pois me possibilitou uma aprendizagem significativa através da vivência em sala de aula. Com o PRP foi possível compreender e vivenciar a realidade da sala de aula, além de conhecer, os espaços que envolvem a escola e as pessoas que ali atuam.”

E.04.18 “Me trouxe, principalmente, a clareza sobre que tipo de professora eu gostaria de ser, em relação a relacionamento com colegas e alunos, execução de atividades, forma de ensinar e aprender com os alunos e apresentar os conteúdos.”.

E.07.18 “A experiência foi muito enriquecedora por nos garantir um espaço como professor, mesmo antes de estarmos diplomados. Foi um passo gigante na minha formação e hoje atribuo minha relativamente boa desenvoltura ao programa e tudo que ele pôde me proporcionar. ”.

E.09.20 “Contribuiu desenvolvendo minhas habilidades necessárias para a rotina escolar e permitir o contato com os alunos. ”

Fonte: Nossos dados de Pesquisa, 2023.

A partir das respostas, observamos que os sujeitos de maneira geral consideraram que o PRP contribuiu positivamente em sua formação enquanto professor de espanhol, não só em sua vivência como estudante, mas também em sua experiência em sala de aula, contribuindo de certa forma na sua escolha pela profissão docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando o arcabouço teórico apresentado, e as respostas obtidas na pesquisa aplicada aos alunos egressos do curso de licenciatura e do programa de residência pedagógica, conseguimos constatar a relevância das práticas profissionais realizadas no PRP durante a formação docente do professor de espanhol, como afirmado pelos participantes, ao serem questionados se o Programa de Residência Pedagógica contribuiu na sua formação como professor de espanhol e 91,7% responderam que definitivamente sim e 8,3% que de certa forma sim.

Por conseguinte, após verificar as experiências vivenciadas pelos estudantes egressos

do curso, e que participaram do PRP durante sua formação em Letras Espanhol no IFRN *campus* Natal Central, consideramos que a prática docente na formação inicial possui grande relevância no crescimento e desenvolvimento da personalidade profissional de todos os discentes dos cursos de licenciatura. Outrossim, destacamos também a pertinência do incentivo à pesquisa e produção científica realizados no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa de Residência Pedagógica (PRP), coordenados pela CAPES, estimulando o amadurecimento profissional de todos os participantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

CAPES. Programa de Residência Pedagógica - Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> - Acesso em 15 de março de 2023.

COSTA, Luciana Laureano; FONTOURA, Helena Amaral da. Residência Pedagógica: criando caminhos para o desenvolvimento profissional docente. *Ambiente Educação*, São Paulo, v.9, n.2, p. 161-177, jul/dez. 2015.

FALCÃO. Carla Aguiar. SILVA. Girlene Moreira. Formação de Professores em Tempos de Pandemia: Experiência com estágio docente no ensino remoto. Editora e-Publicar – Formando professores de línguas estrangeiras e sobrevivendo a uma pandemia, 2021.

GIL, Antônio Carlos - Como elaborar projetos de pesquisa - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. \_\_\_\_\_ . Método e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol. Natal RN, 2018.

KNECHTEL, Maria do Rosário. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LIMA. Mariana Carla Augusto. Moura. Bárbara Santana de. SILVA. Girlene Moreira da. Leitura literária em aulas de língua espanhola na residência pedagógica do IFRN. Trabalho de conclusão de Curso, 2019. Disponível em: <<https://cointer.institutoidv.org/inscricao/pdv1/uploads/anais/leituraliter%20em%20aulas>

[-de-língua-espanhola-na-residência-pedagógica-do-ifrn.pdf](#)>. Acesso em: 10 de abril de 2022.

LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina M. - Fundamentos de metodologia científica - 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; CAVAIGNAC, M. D.. Formação de professores: limites e desafios na educação superior. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. Cad. Pesqui., 2018 48(169), p. 902–920, jul. 2018.

OLIVEIRA, Eliane C. A prática educacional de professoras iniciantes. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, Artelíngua, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim - Metodologia do Trabalho Científico - 23<sup>a</sup> ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, M. da. Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

---

## **DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL JOÃO MANOEL PESSOA - ITAJÁ/RN EM TEMPOS DE PANDEMIA**

José Fábio de Sousa Filho<sup>1</sup>  
Gedeone Jefferson da Fonseca Ribeiro<sup>2</sup>  
Diogo Pereira Bezerra<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Em março de 2020, a OMS declarou um alerta de pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Em decorrência do avanço dessa doença, a melhor forma de prevenção foi o isolamento social que desestabilizou vários setores de nossa sociedade, como o setor político, social e econômico. De acordo com uma pesquisa publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o setor educacional foi uma das áreas que mais sofreu com a pandemia. Com a suspensão das aulas presenciais nas escolas e a falta de previsão de seu retorno, as instituições precisavam de estratégias para dar continuidade às atividades pedagógicas, e então o ensino remoto emergencial começou a ser implantado. O objetivo desta pesquisa é fazer uma análise dos problemas enfrentados pelos professores na Escola Estadual João Manoel Pessoa durante o período de pandemia, bem como as estratégias elaboradas pela equipe docente para superar este período de suspensão das aulas presenciais. A pesquisa foi realizada com um grupo selecionado de 6 (seis) professores que atuaram no período de pandemia. Depois das entrevistas foi possível entender de fato como se deu este período, tão difícil para a educação do Brasil e pôde-se concluir que o professor da Escola Estadual João Manoel Pessoa permaneceu focado e empenhado a desenvolver o seu trabalho de forma significativa para que os alunos conseguissem receber a Educação garantida a eles por Lei.

Palavras-chave: Pandemia; Educação; Desafio Docente; Ensino Remoto Emergencial.

### **ABSTRACT**

In March 2020, the OMS declared a pandemic alert for Covid-19, a disease caused by the new coronavirus (Sars-Cov-2). As a result of the advance of this disease, the best form of prevention was social isolation, which destabilized various sectors of our society, such as the political, social, and economic sectors. According to a survey published by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), the educational sector was one of the areas that suffered most from the pandemic. With the suspension of face-to-face classes in schools and the lack of a forecast for their return, the institutions needed strategies to give continuity to pedagogical activities, and so emergency remote teaching began to be implemented. The objective of this research is to analyze the problems faced by teachers at Escola Estadual João Manoel Pessoa during the pandemic period, as well as the strategies developed by the teaching staff to overcome this period of classroom suspension. The research

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Química, IFRN – Campus Ipanguaçu, [jfabiosf@live.com](mailto:jfabiosf@live.com)

<sup>2</sup> Licenciatura em Química, IFRN – Campus Ipanguaçu, [jefferson.quimica@hotmail.com.br](mailto:jefferson.quimica@hotmail.com.br)

<sup>3</sup> Doutorado em Engenharia Química, UFC/CE, [diogo.bezerra@ifrn.edu.br](mailto:diogo.bezerra@ifrn.edu.br)

was conducted with a selected group of 6 (six) teachers who worked during the pandemic period. After the interviews, it was possible to understand how this period, so difficult for the education in Brazil, happened and it was possible to conclude that the teacher of the Escola Estadual João Manoel Pessoa remained focused and committed to develop their work in a significant way so that the students could receive the education guaranteed to them by Law.

Keywords: Pandemic; Education; Teacher Challenge; Emergency Remote Learning.

## INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a OMS declarou um alerta de pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Em decorrência do avanço dessa doença, a melhor forma de prevenção foi o isolamento social que desestabilizou vários setores de nossa sociedade, como o setor político, social e econômico. De acordo com uma pesquisa publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o setor educacional foi uma das áreas que mais sofreu com a pandemia.

A pesquisa, denominada Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, aponta que pouco mais de 53% das escolas públicas conseguiram manter o calendário letivo original no ano passado. No ensino privado, cerca de 70% das escolas conseguiram manter a previsão inalterada. [...] Ao todo, 94% das escolas responderam ao questionário aplicado pelo Inep como complementação do Censo Escolar. O percentual corresponde a 97,2% e 83,2% das redes pública e privada, respectivamente. [...] O levantamento mostra que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais. Em função disso, parte delas também ajustou a data do término do ano letivo de 2020, visando o enfrentamento das consequências pedagógicas decorrentes dessa suspensão. As escolas públicas sentiram uma necessidade maior de fazer esta adequação (BRASIL, 2021).

Com a suspensão das aulas presenciais nas escolas e a falta de previsão de seu retorno, as instituições precisavam de estratégias para dar continuidade às atividades pedagógicas, pois, como está previsto na Constituição Brasileira de 1988, a educação é direito de todos e deve ser garantida pelo Estado, e uma delas foi o ensino à distância, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já previa a possibilidade de ensino a distância em casos emergenciais. A partir deste entendimento, os Conselhos de Educação de vários estados se manifestaram para regulamentar e amparar as escolas que optaram por continuar suas atividades pedagógicas de maneira remota. (BRASIL, 1996).

Devido ao encerramento das atividades presenciais, todas as aulas, exercícios e avaliações passaram para o ambiente virtual, havendo digitalização do processo que foi implantado às pressas e sem a devida estrutura para atender a todos.

Antes os alunos e professores compartilhavam do mesmo espaço e o professor podia acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos, com esta migração da prática presencial para o digital, o contato direto e próximo entre os estudantes e o corpo docente foi uma das maiores perdas, bem como o distanciamento entre os colegas.

Com isso, os efeitos foram sentidos na maior parte pelos professores, que tiveram que buscar aprender a utilizar dessas ferramentas tecnológicas e o que elas têm a oferecer, bem como pelos estudantes, que muitos sequer tinham acesso à internet e recursos digitais. No entanto, grande parte do corpo docente não possuía formação adequada a tal modalidade de ensino, o que, por sua vez, gerou ainda outros problemas dentro desse novo e repentino contexto de ensino, ensino remoto emergencial.

Como mostra um estudo realizado pelo Instituto DataSenado, essa falta de estrutura foi um dos principais problemas enfrentados pelos pais durante o ensino remoto emergencial.

Para a maioria dos pais, a falta de equipamentos adequados em casa, como computadores e celulares, foi um dos principais problemas enfrentados durante a suspensão das aulas presenciais. Muitos relataram dificuldade de prover internet e aparelho celular ou computador para todos os filhos, especialmente quando havia mais de uma criança ou adolescente precisando assistir aulas em streamings ao vivo.

Além da falta de estrutura, foi percebido também uma certa ineficácia desta nova vertente educacional. Dentre os fatores que agravaram a problemática está a dificuldade de concentração de alunos mais novos, a falta de motivação e engajamento dos alunos, já que de acordo com levantamento do Insper o grau de engajamento entre estudantes do ensino médio das redes estaduais no ensino remoto foi de 36% em 2020. Ou seja, foi assistida apenas um pouco mais de um terço da jornada de 25 horas semanais prevista e, espera-se, ofertada.

Ainda um outro problema enfrentado pelos professores, foi a adequação de sua rotina doméstica a este novo modelo de trabalho home office. Visto que ambas as áreas passaram a integrar o mesmo espaço, isso também se tornou uma barreira para a concentração necessária em sua prática docente. Fatores externos como barulhos, familiares e vizinhos e até mesmo notificações de redes sociais estão entre as causas da diminuição da produtividade no trabalho.

Para mais, os professores que já estavam habituados à sala de aula, vieram a ter uma dificuldade ainda maior em tirar dúvidas por mensagens, dado que, por vezes, não havia um limite de horário delimitado para tal. Neste ponto, era difícil conciliar a vida pessoal e familiar com a rotina profissional para que não houvesse perda nesta interação com os alunos, ponto

---



fundamental ao processo de ensino e aprendizagem, o que eventualmente levava o educador a uma jornada de trabalho mais longa do que o comum.

Diante deste cenário, o objetivo desta pesquisa é fazer uma análise dos problemas enfrentados pelos professores na Escola Estadual João Manoel Pessoa durante o período de pandemia, bem como as estratégias elaboradas pela equipe docente para superar este período de suspensão das aulas presenciais.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

É certo de que o cenário pandêmico trouxe mudanças significativas e quando se traz isso para a educação, este novo normal que vivenciamos é uma realidade diferente do qual estávamos acostumados, no qual se fez necessário uma revisão das formas de lecionar, incluindo atitudes para que haja um maior engajamento e um desenvolvimento significativo dos alunos, tornando-os protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Nos últimos tempos, muito se há discutido sobre a eficácia das metodologias de ensino tradicionais, em que o conteúdo é exposto sem que haja enfoque no cotidiano do estudante, tornando-o passivo em seu processo de aprendizagem. Tal questão se tornou mais perceptível no processo de ensino online, evidenciando-se ainda mais na resistência dos profissionais de educação mais tradicionais, presos a didáticas arcaicas e resistência ao uso de tecnologias em suas aulas.

Não há mais como resistir às metodologias ativas e às tecnologia na educação, afinal, por meio delas foi possível que os estudantes continuassem aprendendo e mantendo seu envolvimento escolar durante o isolamento social (FAZ EDUCAÇÃO, 2022).

O uso das tecnologias no cotidiano do Brasil e do mundo tomou uma proporção ainda maior com o agravamento da pandemia. Com isto foi observado que o meio escolar podia e devia usufruir destas tecnologias para uma melhoria do ensino. Assim se observou que “é fundamental que a educação se adapte a esse novo paradigma da educação moderna, isso porque a nossa sociedade (essa “sociedade tecnológica”) exige pessoas com domínio das novas tecnologias” (SOARES e RIBEIRO, 2012, p 185). Tendo esse pensamento como pontapé inicial também se faz necessário profissionais capacitados para que realmente exista proveito com a adoção destas ferramentas. De acordo com Soares e Ribeiro (2012, p 174):

A sociedade moderna vem passando por inúmeras e rápidas mudanças, este fenômeno é impulsionado, principalmente, pelas inovações tecnológicas. É necessária uma reflexão por parte de professores, dos gestores educacionais e comunidade científica

em geral [...]. Para que essas tecnologias possam ser utilizadas de forma eficaz é preciso que o professor tenha domínio (conhecimento técnico) dessas tecnologias e saiba como utilizá-las, integrando-as ao conteúdo, para que possam contribuir com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Visto que se faz necessário que o corpo educacional se prepare para que o uso das tecnologias fosse usado de forma correta afim de que houvesse realmente rendimento no meio escolar. A mudança da tendência pedagógica de alguns professores também se faz necessária para que o uso das tecnologias se torne não só mais usado como mais proveitoso também, bem como SILVA, Claudio Gomes da, 2018 cita:

Até hoje, muitos professores não atentam para que os alunos participem e se desenvolvam durante o seu dia-dia, um filme visto, algo interessante pesquisado na internet, leitura de um jornal, demais mídias etc. Os recursos tecnológicos são muito importantes para educação, pois através destes, as informações são processadas de uma melhor forma e em menos tempo. Quando pensamos em tecnologia, pensamos que são apenas celulares máquinas ou algum tipo de software, mas devemos ressaltar que desde o início do ensino nas salas de aula, o giz e a lousa eram e ainda são exemplos de tecnologias utilizadas. Com a chegada desses recursos tecnológicos, a educação passou a absorver esses novos meios para um melhor aprendizado.

Para tanto, é certo que apesar de todos estes desafios enfrentados, o período de pandemia trouxe também bons frutos para a evolução dos novos métodos de ensino e para cada vez mais a inserção da tecnologia em sala de aula.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual João Manoel Pessoa, localizada na cidade de Itajá/RN com um grupo selecionado de 6 (seis) professores que atuaram no período de pandemia. A escola oferece de 1ª a 3ª série do Ensino Médio, nas modalidades Novo Ensino Médio, Ensino Médio Potiguar e Ensino Médio Integral, com atendimento em três turnos. O presente estudo é de caráter qualitativo.

De forma direta, por tratar-se de uma análise a fim de identificar o problema através de recursos estatísticos, caracteriza-se como pesquisa quantitativa de cunho exploratório, procurando observar os fatores contribuintes para a problemática, visando uma reflexão sobre a situação e as estratégias usadas para atenuar tal cenário.

A pesquisa explicativa registra fatos, analisa-os, interpreta-os e identifica suas causas. Essa prática visa ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar e definir modelos teóricos, relacionar hipóteses em uma visão mais unitária do universo ou âmbito produtivo em geral e gerar hipóteses ou ideias por força de dedução lógica (Lakatos e Marconi, 2011).

O tipo de pesquisa usado para dar procedimento ao presente estudo, foi a pesquisa descritiva.

Na **pesquisa descritiva** realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. São exemplos de pesquisa descritiva as pesquisas mercadológicas e de opinião (Barros e Lehfeld, 2007).

Este estudo, utilizou-se de entrevistas e rodas de conversas com os professores a fim de fazer um levantamento dos dados necessários para o desenvolver das discussões acerca do assunto. A entrevista é uma forma versátil de coleta de dados e que permite ao pesquisador um contato direto com o grupo estudado.

A entrevista foi escolhida pois é uma forma de se obter o máximo de informações possível, já que permite uma subjetividade maior, diferente de questionários online que prezam por respostas objetivas. Tal subjetividade, possibilita o diálogo trazendo respostas mais abertas.

O tipo de entrevista realizada é a Entrevista Estruturada, a qual exige um planejamento prévio das perguntas, delimitando o entrevistador a estas.

As perguntas previamente escolhidas foram:

- 1 – Como se deu o processo de implantação das aulas remotas na João Manoel?
- 2 – A migração da prática de ensino para o meio digital afetou a sua vida doméstica? Se sim, de que forma?
- 3 – Você precisou fazer algum curso para se inteirar acerca das ferramentas tecnológicas?
- 4 – Foi necessária a compra de alguma ferramenta?
- 5 – A metodologia utilizada por você foi diferente ou manteve-se igual?
- 6 – Você teve alunos com necessidades especiais? Se sim, de que forma se pôde incluí-lo às aulas?
- 7 – Como era o engajamento dos alunos nas aulas? E a frequência? A devolutiva das atividades caiu ou não houve mudança?
- 8 – Quais estratégias foram adotadas pela escola para que fosse possível atenuar os problemas encontrados no decorrer das aulas remotas?

9 – Quais estratégias foram adotadas por você para que o processo de ensino-aprendizagem pudesse ser efetivo ao máximo de alunos?

10 – Quais os pontos negativos e positivos que você destaca para a experiência vivida durante as aulas no momento de pandemia?

A escolha deste tipo de entrevista, se deu pelo fato da possibilidade de comparação dos resultados, e, visto que a entrevista estruturada independe do pesquisador, evita-se que haja interferência na pesquisa pela opinião do entrevistador.

Utilizando-se dessas perguntas, espera-se compreender de todo esse processo, bem como identificar os maiores desafios enfrentados pelo corpo docente e traçar um perfil do professor vinculada a Escola Estadual João Manoel Pessoa durante o contexto pandêmico de aulas no ensino remoto emergencial.

O tratamento dos dados recolhidos foi feito através de comparação das respostas da entrevista, análise e reflexão e então transformadas em porcentagem para melhor apresentação. Depois, serão listados todos os desafios encontrados e será feita a discussão das estratégias adotadas pela equipe docente e gestão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Depois das entrevistas foi possível entender de fato como se deu este período, tão difícil para a educação do Brasil, na Escola Estadual João Manoel Pessoa. A implantação do Ensino Remoto Emergencial na escola foi bastante difícil, os professores alegaram não estarem preparados pois tal situação nunca havia sido vivenciada por eles, situação “*apenas vista em filmes de ficção científica*” segundo uma das professoras entrevistadas.

Após um planejamento, a gestão adotou o aplicativo WhatsApp para que as aulas pudessem ser ministradas, pois as outras plataformas, como o Google Meet e Zoom não eram compatíveis ao aparelho dos alunos. Para cada série foi criado um grupo e o horário de aula normal permaneceu inalterado.

Esta migração das atividades presenciais para as atividades em Home Office também afetou a vida doméstica dos profissionais. A mudança repentina no modo de trabalho, demandou mais tempo para o planejamento, para as aulas e com isso, as atividades domésticas não eram realizadas. Além disso, fatores externos como visitas, interferências sonoras de carros

---

de som, televisões, telefones etc. dificultavam a concentração e o bom desempenho de sua prática docente.

Em relação as mídias digitais, os professores já tinham algum domínio de seu manuseio pois já as utilizavam, o que foi novo foram alguns recursos do Google, como o Meet e o Forms, dos quais os professores aprenderam a usar através de tutoriais na internet, e isso foi de certa forma um fator muito positivo para a escola.

Através de conversas entre os profissionais foi-se descobrindo novas ferramentas e eles iam testando qual funcionava melhor com cada turma, sempre buscando a ferramenta que garantisse a maior assiduidade.

Em relação a metodologia, manteve-se normal. O diferencial foi um maior dinamismo que se fez necessário para que houvesse um engajamento significativo dos alunos para com a aula. Os professores abordavam, dentre os conteúdos programados, assuntos que despertassem um maior interesse dos alunos, postavam mais vídeos explicativos e a aula era, em maior parte, expositiva e dialogada.

A frequência dos alunos nem sempre era um problema, apenas para algumas disciplinas. Bem como o engajamento durante as aulas. De acordo com um dos entrevistados, "*quem sempre participava da aula manteve a participação e quem sempre fazia as atividades manteve esta devolutiva*". Porém, quando havia qualquer problema em relação a participação e frequência dos alunos nas aulas remotas emergenciais a estratégia que a gestão escolheu para atenuar esta problemática foi o contato direto com os pais do estudante.

Por fim, como tudo tem seu lado positivo e seu lado negativo, no último questionamento da entrevista era pedido que os professores destacassem os pontos positivos e negativos deste período de ensino remoto emergencial.

Dentre os pontos positivos, se destacaram:

- O uso das novas tecnologias dentro da sala de aula;
- Letramento digital dos estudantes.

E dentre os pontos negativos, se destacaram:

- Déficit de aprendizagem de conteúdos importantes;
  - O distanciamento social que diminuía a interação entre alunos e professores;
-

- Desmotivação.

## CONCLUSÕES

Depois do trabalho realizado, o que se pode concluir é que a Escola Estadual João Manoel Pessoa, assim como muitas outras instituições de educação pública no Brasil, sofreu bastante quando houve a migração para o ensino remoto emergencial. Os professores não estavam preparados, havia pouco suporte e muito do que se foi feito foi, por assim dizer, por conta própria.

Contudo, é notório que os professores junto à gestão fizeram um ótimo trabalho e contornaram esta situação. A assiduidade não caiu tanto, a devolutiva das atividades não era tão difícil e a maior parte dos alunos se esforçaram e mostraram interesse para junto dos professores fazerem o processo de ensino-aprendizagem ser bem-sucedido.

Apesar de muitas dificuldades, aquisição de materiais tecnológicos, propagação de fake News, falta de suporte e do aumento da jornada de trabalho diária, conclui-se que o professor da Escola Estadual João Manoel Pessoa permaneceu focado e empenhado a desenvolver o seu trabalho de forma significativa para que os alunos conseguissem receber a Educação garantida a eles por Lei no que se pode dizer, um dos piores tempos para a Educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3.ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2007.

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

FAZ EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. **O novo normal na educação exige um novo educador?** [S. l.], 14 set. 2020. Disponível em: <<https://www.fazeduacao.com.br/novo-normal-exige-um-novo-educador>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2020. Brasília: MEC, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

São Paulo: Fundação Abrinq, 2022. Disponível em: <<https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil>> Acesso em: 11 fev. 2023.

---



SENADO FEDERAL. Relatório de Pesquisa. **Impactos da Pandemia na Educação no Brasil**. Brasília: Senado Federal. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>> Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, Claudio Gomes da. **A Importância do Uso das TICS Na Educação**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 16, pp. 49-59, Agosto de 2018.

SOARES-LEITE, Werlayne Stuart; DO NASCIMENTO-RIBEIRO, Carlos Augusto. **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios**. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 5, n. 10, p. 173-187, 2012.

---

## DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CAMPUS IPANGUAÇU: SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

José Fabiano Pereira da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

Recorte do estudo “Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica na formação inicial: experiência nas licenciaturas do *Campus* Ipanguaçu do Instituto Federal do Rio Grande do Norte”, o texto discorre sobre formação e atuação docente. Sua intenção é refletir sobre esses aspectos da docência, na instituição mencionada. Dentre as escolhas teóricas estão as pesquisas de Alves e Brancher (2020), Brancher (2019), Ciavatta (2008), Damascena (2016), Machado (2019), Moura (2008, 2014), Pires (2019), Saviani (2009), dentre outras. Os dados foram obtidos através de levantamentos bibliográficos e documentais, bem como de observações empíricas, e da aplicação de um questionário aos professores, do tipo semiaberto, via *Google* Formulário, contendo 30 questões. Conclui-se, no tocante à titulação, por exemplo, que o *Campus* Ipanguaçu alcança, com distinção, a Meta 13, estipulada no Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2014-2024, apresentando um percentual de 57% e 29% de professores detentores dos títulos de mestre e doutor, respectivamente, o que corresponde a 86% do total, portanto 11% acima do pactuado. Quanto à experiência profissional, no entanto, preocupa o fato de que 22,2% não possuam qualquer tipo de experiência docente anterior ao seu ingresso na instituição, percentual que está em consonância com os 26,7% de bacharéis que exercem a docência.

Palavras-chave: Formação Docente. Atuação Docente. *Campus* Ipanguaçu. EPT.

### ABSTRACT

Excerpt from the study “Fundamentals of Professional and Technological Education in initial training: experience in undergraduate courses at the Ipanguaçu Campus of the Federal Institute of Rio Grande do Norte”, the text discusses teaching training and performance. Its intention is to reflect on these aspects of teaching at the mentioned institution. Among the theoretical choices are the research of Alves and Brancher (2020), Brancher (2019), Ciavatta (2008), Damascena (2016), Machado (2019), Moura (2008, 2014), Pires (2019), Saviani (2009), among others. Data were obtained through bibliographical and documentary surveys, as well as empirical observations, and the application of a semi-open questionnaire to teachers, via Google Form, containing 30 questions. It is concluded, with regard to title, for example, that Campus Ipanguaçu achieves, with distinction, Goal 13, stipulated in the National Education Plan (PNE) for the decade 2014-2024, with a percentage of 57% and 29% of teachers holding master's and doctor's degrees, respectively, which corresponds to 86% of the total, therefore 11% above the agreed level. As for professional experience, however, the fact that 22.2% do not have any kind of teaching experience prior to joining the institution is of concern, a percentage that is in line with the 26.7% of bachelors who work as teachers.

---

<sup>1</sup> Mestrado ProfEPT, IFRN/*Campus* Mossoró, [fabiano.silva@ifrn.edu.br](mailto:fabiano.silva@ifrn.edu.br)



Keywords: Teacher Training. Teaching Performance. Campus Ipanguaçu. EPT.

## INTRODUÇÃO

Oliveira e Silva (2012) defendem a formação pedagógica como condição *sine qua non* para exercer a docência, visto que o exercício desta atividade, dado seus enormes desafios, requer autocrítica e reflexões constantes na busca por melhorias e desfechos exitosos. Segundo essas autoras, é primordial que instituições de ensino, como os Institutos Federais de Educação (IF) e as Universidades públicas, busquem revisar as formas de ingresso docente em seus quadros funcionais, no sentido de equalizar a importância atribuída aos conhecimentos específicos do professor em relação a sua área de formação, com aqueles referentes ao domínio dos “conteúdos pedagógico-didáticos” (SAVIANI, 2009) e/ou preparação didático-pedagógica ou “saber da ação pedagógica” (BRANCHER, 2019).

No Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), tal equalização é ainda mais requerida, e, sobretudo, urgente, visto se tratar de uma instituição de “natureza pluricurricular” (IFRN, 2012, 2019) responsável por ofertas educacionais que vão desde cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para trabalhadores, até cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em níveis de Mestrado e Doutorado, conjugando formação básica, profissional/técnica e superior, nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Este artigo é um recorte do estudo “Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica na formação inicial: experiência nas licenciaturas do *Campus* Ipanguaçu do Instituto Federal do Rio Grande do Norte”. Dentre outros intentos, objetiva levantar e refletir sobre dados concernentes à formação e a atuação docente na referida instituição.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde sua gênese nos primeiros anos do século XIX, a formação de professores no Brasil foi caracterizada pelo descompasso, pela falta de equilíbrio e harmonia entre os conhecimentos específicos ou conteúdos disciplinares e os saberes pedagógicos, referentes aos métodos e estratégias de ensino (SAVIANI, 2009).

A história da educação nacional nos mostra que – em que pese algumas tentativas e raras exceções – dezenas de anos depois, a concepção fixada pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que passou a ser conhecido como “Esquema 3+1”, qual seja, de que professores precisam(riam) dominar “apenas” os conhecimentos a serem transmitidos aos estudantes, não

só fincou raízes profundas e consistentes, sendo preponderante até hoje nos currículos, como também serve de referência, de balizador para a contratação desses profissionais da educação.

No IFRN, as discussões sobre a necessidade de conjugação entre conhecimentos específicos e pedagógicos no exercício da docência, bem como também, as tentativas de promover essa conjugação, inclusive na formação docente, são uma constante.

Sua identidade institucional, marcada pela pluralidade curricular impacta e influencia decisiva e significativamente o cotidiano docente, e conseqüentemente, o discente. Tal realidade impõe ao professor a premência de superar o hercúleo desafio de tentar dar conta de todas as demandas e anseios advindos dessa diversidade curricular. No *Campus* Ipanguaçu, por exemplo, a docência é exercida por engenheiros agrônomos, todos com o título de Doutor, afeitos a cálculos complexos, que no seu cotidiano, precisam lidar, por exemplo, com jovens e adultos que, em muitos casos, sequer sabem porcentagem; ou ainda por cientistas da computação e/ou engenheiros de software, igualmente qualificados do ponto de vistas da titulação, acostumados à programação, aos algoritmos, que devem ministrar aulas para alunos que nunca ligaram um computador.

Sobre as questões suscitadas, a saber, alta titulação e ausência de formação pedagógica; bem como, da considerável influência da primeira no ingresso de docentes, especialmente, no IFRN e no *Campus* Ipanguaçu, assim se pronuncia Machado:

“[...] vê-se a contratação para a docência na educação profissional de profissionais munidos de formação acadêmica cimeira, com mestrados e doutorados, mas **sem ou com insipiente iniciação pedagógica** e/ou vivência de ambientes de trabalho não escolares (MACHADO, 2019, p. 210, grifo nosso).

Apesar dos desafios do trabalho docente presentes no cotidiano do IFRN, de modo especial do *Campus* Ipanguaçu, o reconhecimento da importância da formação pedagógica e de que a mesma poderá auxiliar na superação dos mesmos, ainda tem um longo caminho a ser trilhado. Numa pesquisa em 2016, Damascena descobriu que na média, 86% dos professores (licenciados ou não) reconheciam a importância desse tipo de formação, contudo entre os professores-bacharéis/tecnólogos, apenas 11% admitiam ser, de fato, imprescindível recebê-la, ou dito de outro modo, que não fazia diferença; entre os professores-licenciados, o percentual mais que dobrou, alcançando 26% do total (DAMASCENA, 2016, p. 123 e153).

Ressalta-se que o IFRN, é uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e que os saberes docentes – ou dito de outro modo, a pouca consistência e/ou ausência

total – no que concerne aos fundamentos epistemológicos da EPT, constitui outro dilema no exercício da docência em seus diversos *campi*, e, por conseguinte, no *Campus* Ipanguaçu.

Nesse caso, temos uma questão de ampla abrangência, alcançando não somente os professores-bacharéis, mas também os professores-licenciados, para os quais, teoricamente, a preparação didático-pedagógica não se constitui um problema, visto que, habitualmente, as licenciaturas trazem em seus currículos, disciplinas para desenvolver esse tipo de preparação.

No caso destes últimos (professores-licenciados), a razão pode estar no fato de que a EPT é uma modalidade pouco estudada nos cursos de licenciatura (URBANETZ, 2012; MEDEIROS NETA *et al.*, 2017). Temos observado que estudos e pesquisas que versam sobre a diáde **formação docente/EPT** priorizam suas atenções para a formação dos docentes que já atuam na EPT, isto é, na formação dos **atuais formadores**, seja ela inicial ou continuada, com foco para esta última, e sejam eles licenciados ou não, como os bacharéis e tecnólogos (CIAVATTA, 2008; MACHADO 2008, 2019; MOURA 2008, 2014; DAMASCENA, 2016; PIRES, 2019; ALVES; BRANCHER, 2020), dentre outras.

Em que pese reconhecemos a importância das ações de formação docente destinadas à formação dos atuais formadores, julgamos ser urgente mudar o foco, olhando mais atentamente para a formação inicial dos **futuros formadores**, dada sua relevância e possibilidades.

Tal mudança de foco está em conformidade e vai ao encontro do pensamento de Moura (2008, 2014), que aponta os licenciandos, isto é, os futuros formadores, como o quarto e último grupo elegível entre aqueles destinatários da formação docente em EPT.

Refletindo sobre a questão das pesquisas na formação inicial docente, André (2010, p. 177) expõe sua inquietude e aponta para a necessidade de cuidados, ao afirmar que

“[...] desde o início dos anos 2000 vem **caindo radicalmente o número de estudos sobre formação inicial**, chegando a 18% do total das pesquisas em 2007. Esse fato causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI (grifo nosso).

Por sua vez, em que pese reconhecer as enormes dificuldades de oferecer formação docente para/na EPT, na contramão da tendência observada nas últimas duas décadas, nos estudos sobre o tema, Arantes (2008, p. 246) há muito já advoga que “[...] se quisermos fazer educação profissional no Brasil, temos de atingir também a **formação de [futuros] formadores**, por mais difícil que seja” (grifo nosso).

Brancher *et al* (2020, p. 5) ao refletirem sobre a formação de professores nos Institutos Federais, defendem ser imprescindível que a formação inicial docente se dê em conformidade com “[...] as exigências da resignificação curricular e da formação integral”, sobretudo no âmbito dessas instituições, que “[...] assumem legalmente o compromisso social e político de emancipação do cidadão”.

## **METODOLOGIA**

O estudo possui abordagem quanti-qualitativa e é descritivo-explicativo quanto aos objetivos. Além de levantamentos bibliográficos e documentais, bem como de observações empíricas ao longo de quase 18 anos de instituição, sendo 15 deles dedicados ao *Campus Ipanguaçu*, o inventário de informações analisadas é composto pelos dados obtidos através da aplicação junto aos professores, via *Google* Formulário, de um questionário do tipo semiaberto contendo 30 questões.

A população de respondentes elegíveis corresponde a 53 docentes; destes, 45 ou 88,3% participaram da pesquisa. Todos foram instados a ler o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) e manifestar seu aceite, mediante assinatura, tanto para participar da pesquisa quanto para a divulgação das informações coletadas em eventos científicos e congêneres, desde que devidamente respeitados sigilo e privacidade das mesmas.

Os dados coletados foram analisados à luz da Análise Textual-Discursiva (ATD), de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006), método que se utiliza de observações a priori (dedutivas) e a posteriori (indutivas), isto é, os próprios dados; e se encontra entre a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin, marcada por uma leitura objetiva, e a Análise de Discurso (AD), que por ser é interpretativista, caracteriza-se por uma leitura subjetiva e pela crítica dos dados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Entre os 45 respondentes, 36 eram do sexo masculino, correspondendo a 80% da amostra, e 9 do sexo feminino, que equivale a 20%.

No tocante à área/disciplina da formação superior que atua/leciona, 28 docentes ou 62,2% dos respondentes, formaram-se na primeira década deste século, com destaque para os anos de 2004, 2005 e 2010; o que demonstra um tempo de formação profissional médio entre 12 e 18 anos. Destes, 13 ou 28,9% alegam possuir outro tipo de formação superior.

No que concerne ao(s) tipo(s) de formação(ões) superior(es) referente(s) à área/disciplina de ingresso, predominam a licenciatura, apontada por 18 docentes, e o bacharelado, por 12, correspondendo, respectivamente, a 40% e 26,7% do total. O percentual dos que possuem bacharelado e licenciatura é de 13,3%; 11,1% concluíram inicialmente cursos superiores de tecnologia e depois fizeram uma licenciatura; 6,7% são tecnólogos, e 2,2% indicaram que são bacharéis e tecnólogos.

Para aqueles docentes que sinalizaram possuir bacharelado e licenciatura, perguntamos: a) se cursar a licenciatura havia sido uma escolha pessoal ou era uma exigência formal do curso?; b) na hipótese de que tivesse sido uma escolha, qual(is) teria(m) sido o(s) motivo(s)?; e c) se eles acreditavam que a formação oportunizada pela licenciatura constituía um diferencial em seu trabalho docente? Para esta última pergunta, lhes foi solicitado uma justificativa.

O docente respondente nº 2 (doravante DOCRESP2), afirmou “[...] a licenciatura foi uma escolha minha, muito embora tenha sido a contragosto dos meus pais”. Na mesma linha respondeu o DOCRESP6, declarando que “Foi uma escolha. Depois do grau de Bacharel, fiz a licenciatura para poder lecionar”.

Assim se pronunciaram alguns professores quando instados a responder se acreditavam que a formação oportunizada pela licenciatura constituía um diferencial importante para seu trabalho docente:

Totalmente. Entrei no curso imaginando que bastava saber dos conteúdos para ser um bom professor. Entretanto, as disciplinas pedagógicas da licenciatura me abriram os olhos e me ensinaram que é preciso adotar diversas metodologias diferenciadas para poder ensinar (DOCRESP2).

[...] tenho certeza que a formação em licenciatura é um grande diferencial no trabalho docente, uma vez que as disciplinas pedagógicas, além de trazer [*sic*] elementos didático-pedagógicos para a prática docente, nos permite pensar, refletir e criticar a própria docência (DOCRESP8).

A formação que obtive com a licenciatura constituiu um grande diferencial no meu trabalho como docente tendo em vista as diversas disciplinas específicas que tratam do ser professor [...]. Ser professor requer conhecimento na área, requer saberes docentes e formação específica (DOCRESP12).

Em sintonia com seus pares, o DOCRESP17 acredita que “[...] se tivesse feito um curso de bacharelado, alguns aspectos de ensino teriam ficado em segundo plano”. Já o DOCRESP19 sustenta que a licenciatura auxiliou na sua formação profissional por permitir o exercício de antever, de antecipar problemas a serem enfrentados na sala de aula, e apontar possíveis soluções para os mesmos.

A resposta da DOCRESP12 faz uma síntese acerca da relevância dos conhecimentos proporcionados por uma formação que leve em consideração o fato de que, sendo a docência

uma profissão – marcada por atributos e traços peculiares –, para ser bem desempenhada e lograr êxito, requer o domínio, a compreensão de um conjunto de saberes específicos. Segundo ela “[...] não poderia ser professora sem cursar uma **licenciatura que me proporcionaria o conhecimento necessário** para exercer a minha profissão escolhida” (grifo nosso).

Para os 13,3% dos docentes que afirmaram ter cursado uma licenciatura após o bacharelado, perguntou-se a razão desta escolha formativa. As respostas caminharam, evidentemente, na esteira da habilitação profissional para o exercício da docência. À guisa de exemplo, vejamos o que afirmou a DOCRESP13: “[...] para poder atuar na área de ensino não poderia sendo tecnóloga em meio ambiente [*sic*], razão pela qual optei por cursar a licenciatura em ciências biológicas [*sic*]”.

Todas as manifestações e razões até aqui apresentadas, remetem-nos às categorias **profissionalismo, profissionalidade e profissionalização**<sup>2</sup>, e suas conexões e implicações com a formação docente (PAULA JÚNIOR, 2012).

No que tange ao exercício docente, a pesquisa demonstrou que os professores do *Campus* Ipanguaçu possuem uma considerável experiência profissional: 31,1% alegam estar em sala de aula entre 10 e 15 anos; 26,7% entre 5 e 10; 22,2% há mais de 20 anos; 17,8% entre 15 e 20 anos, e apenas 2,2% entre 1 e 5 anos.

Também se questionou se os docentes possuíam outra(s) experiência(s) antes do ingresso no IFRN, e o tipo de instituição(ões) na qual(is) havia(m) trabalhado. Os resultados podem ser consultados no quadro abaixo.

**Quadro 1:** Experiência anterior na profissão.

| <b>Experiência. Tipo de instituição</b>                   | <b>Quant.</b> | <b>Percentual</b> |
|---|---------------|-------------------|
| Sim. Numa instituição pública.                            | 15            | 33,3%             |
| Sim. Numa instituição particular.                         | 1             | 2,2%              |
| Sim. Numa instituição filantrópica.                       | 0             | 0,0%              |
| Sim. Concomitância instituição pública e particular.      | 18            | 40,0%             |
| Sim. Concomitância instituição pública e filantrópica.    | 0             | 0,0%              |
| Sim. Concomitância instituição particular e filantrópica. | 1             | 2,2%              |
| NÃO.  | 10            | 22,2%             |

**Fonte:** Autoria própria (2022).

O percentual de professores que declararam não possuir nenhuma experiência anterior à sua chegada ao IFRN, para exercer a docência, pode ser considerado alto, e em nosso sentir, está em conformidade com o de bacharéis detectado por este levantamento, 26,7%. Cenário

2 Recomenda-se, tendo em vista os limites deste texto, ler o artigo Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente, disponível em [http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site\\_novo/scientia/servico/pdfs/outros\\_artigos/Revista\\_area\\_AFIM\\_01.pdf](http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf).

oposto no caso dos licenciados, que com frequência, costumam iniciar suas carreiras docentes antes mesmo de receberem seus diplomas.

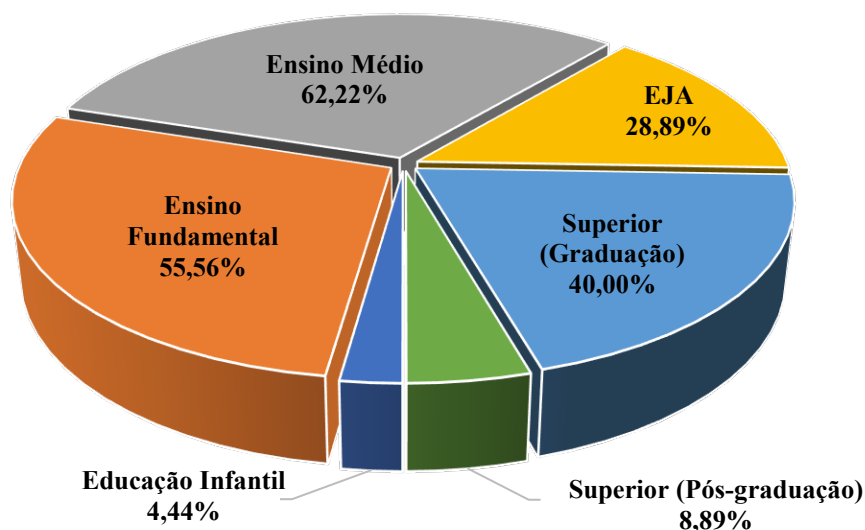
O cenário acima descrito acerca de falta de experiência, joga luz sobre os debates em torno do ingresso no IFRN, que normalmente, se dá mediante concurso de provas (teórica e de desempenho) e títulos. Os resultados desses certames, coloca, de repente, dentro de uma sala de aula, profissionais – quase sempre, pesquisadores – que em seus cursos de pós-graduação não costumam participar de formações voltadas ao ensino, e que a partir da sua posse, deverão metamorfosear-se em professores.

Oliveira e Silva (2012), nomeiam esses profissionais de “bacharéis-docentes” e afirmam que devido sua formação inicial em cursos de bacharelado, naturalmente desconhecem as questões teórico/epistemológicas sobre os processos de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 197).

Trata-se de uma realidade institucional arraigada, inclusive em âmbito nacional; e até certo ponto, de uma situação preocupante, dado que vários desses agora neo-professores, em tese, posto que são bacharéis, não possuem conhecimentos sobre o campo da educação.

No gráfico a seguir, é possível observar os níveis e modalidades da atuação daqueles professores que relataram experiência anterior ao ingresso na instituição.

**Gráfico 1:** Níveis de ensino em que atuou antes do ingresso no IFRN.



Fonte: Autoria própria (2022).

Consoante se observa no gráfico, há um certo equilíbrio entre os ensinos Médio e Fundamental, e uma considerável presença no Nível Superior, na Graduação.

Acerca do seu ingresso no IFRN, 60% dos professores alegam que foi algo pensado, planejado, sonhado; que costumavam acompanhar, amiúde, os editais dos concursos. Já para 35,6% se tratou de algo circunstancial; estes relatam terem apenas aproveitado a ocasião e a janela profissional que se abria.

No que concerne ao tempo de atuação na instituição, os números são os seguintes: 37,8% afirmam estar em sala de aula entre 5 e 10 anos; 31,1% entre 10 e 15; 26,7% entre 1 e 5, e 4,4% entre 15 e 20 anos. Dados que demonstram uma boa experiência institucional e profissional.

O estudo também aponta que pouco mais da metade, ou seja, 52,3% dos professores do atual quadro docente do *Campus* Ipanguaçu, declaram ter experiência, atuação na RFEPC, quer seja em outro estado e/ou em um dos 21 *campi* espalhados por todas as regiões do estado.

## CONCLUSÕES

Conforme ficou evidenciado num recente estudo (DAMASCENA, 2016), em média, 18,5% dos professores não enxergavam a necessidade de preparação didático-pedagógica para o exercício da docência. Nesta pesquisa, este percentual caiu para 4,5%, queda de 14%; que demonstra, portanto, a existência em parte considerável dos docentes do *Campus* Ipanguaçu, o reconhecimento da importância de uma adequada preparação didático-pedagógica, com vistas à construção de saberes indispensáveis para a realização do trabalho docente.

O número de profissionais exercendo a docência que alegam não terem tido experiência pretérita com o ensino é representativo e, ao mesmo tempo preocupante. Consoante exposto neste texto, esse número é condizente com o de "bacharéis-professores". Tal preocupação se justifica a partir do entendimento pacificado entre os pesquisadores do tema de que, pelo menos em tese, um bom professor deve – deveria – dominar não somente os conhecimentos específicos de sua área, mas também aqueles referentes e imprescindíveis à arte de ensinar.

Como se sabe, existe uma justificativa, uma explicação legal, visto que a legislação educacional, responsável pelos processos de contratação de professores realizada, habitualmente, através de concursos, permite, por exemplo, a profissionais que há até bem pouco tempo estavam em laboratórios, trabalhando com máquinas; ingressar numa sala de aula, para trabalhar com seres humanos. É a metamorfose do pesquisador em professor.

Em que entendermos essa previsão – amarra – legal, quiçá fosse o caso de considerarmos algumas sugestões do estudo acima mencionado, como a de alterar o peso atribuído à pontuação da prova de títulos.



De nossa parte, à guisa de sugestão, e respeitando, por óbvio, possíveis óbices e limitações legais, propomos debater e pensar sobre a possibilidade de incluir entre os critérios de seleção, a necessidade de comprovação de um tempo mínimo de experiência anterior na atividade docente.

Sugerimos ainda, considerando o total respeito e observação às determinações da legislação educacional vigente, mas também e, sobretudo, as particularidades EPT e os desafios da prática educativa dela decorrentes, a possibilidade de discutir para os novos professores – licenciados e não-licenciados – a inclusão, ao longo do período de Estágio Probatório, da obrigatoriedade de realizar uma formação mínima acerca dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica.

Apesar de nossas reflexões e das sugestões aqui apontadas, especialmente no que tange à requerida e necessária integração entre conhecimentos técnicos (específicos) e pedagógicos (didáticos); estes últimos, em princípio, normalmente adquiridos em cursos de licenciatura, registre-se que no *Campus Ipanguaçu*, mesmo considerando os crescentes desafios da atuação docente em função do aumento da complexidade e demandas que envolvem o processo ensino-aprendizagem, principalmente na Educação Profissional e Tecnológica, é notável e digno de elogio, o trabalho dos “bacharéis-professores” no exercício de uma docência pautada na empatia, no comprometimento e na responsabilidade ético-social; que serve, inclusive, amiúde, como modelo para seus pares.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula da Costa; BRANCHER, Vantoir Roberto. Um olhar sobre a docência do professor não licenciado na educação profissional e tecnológica: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Contexto & Educação**. Editora Unijuí. p. 82-101. ISSN 2179-1309 - Ano 35, n. 112, set./dez., 2020.

BRANCHER, Vantoir Roberto. Formação de professores nos IFs: desafios para a composição de um repertório de saberes na/para a EBPT. *In*: SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NUNES, Albino Oliveira (orgs.). **Temas em educação Profissional e Tecnológica**. Essentia, Campos dos Goytacazes-RJ, 2019.

BRANCHER, Vantoir Roberto *et al.* Perspectivas acerca da formação de professores nos cursos de licenciatura de um instituto federal do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 01, p. 1-15, 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm). Acesso em: 18 out. 2021.

ClAVATTA, Maria. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos *In*: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Coleção Educação Superior em Debate, v. 8. Brasília: INEP, p. 41-65, 2008. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/formacao\\_de\\_professores\\_para\\_educacao\\_profissional\\_e\\_tecnologica.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf). Acesso em: 05 jun. 2021.

DAMASCENA, Edilza Alves. **Políticas de formação docente para a educação profissional**: análise em duas escolas do Vale do Açu. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2016.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção coletiva. Natal: IFRN Ed., 2012.

IFRN. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2019-2026. Natal, 2019. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/pdi-2019-2026>. Acesso em: 15 maio 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun., 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf). Acesso em: 14 ago. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, out./dez., 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13061>. Acesso em: 17 ago. 2021.

MEDEIROS NETA, Olívia Morais *et al.* Editorial - DOSSIÊ DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 12, p. 1-5, jun., 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5855/pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/1775>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, p.



23-38, 2008. Disponível em:  
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 (Coleção Formação Pedagógica - vol. 3).

OLIVEIRA, Viviane Souza de; SILVA, Rosália de Fátima e. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 193-205, maio 2012. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>. Acesso em: 29 ago. 2021.

PAULA JÚNIOR, F.V. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, Sobral, ano 01, edição 01, p. 1-20, jun./nov., 2012. Disponível em: [http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site\\_novo/scientia/servico/pdfs/outros\\_artigos/Revista\\_area\\_AFIM\\_01.pdf](http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf). Acesso em: 01 dez. 2021.

PIRES, Fabíula Tatiane. A formação e atuação docente dos professores da educação profissional e tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 17, p. 85-73, set., 2019. Acesso em: 29 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], vol. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/40427655\\_Formacao\\_de\\_professores\\_aspectos\\_historicos\\_e\\_teoricos\\_do\\_problema\\_no\\_contexto\\_brasileiro](https://www.researchgate.net/publication/40427655_Formacao_de_professores_aspectos_historicos_e_teoricos_do_problema_no_contexto_brasileiro). Acesso em: 16 jul. 2021.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez., 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v12n37/v12n37a13.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

---

## DOCÊNCIA, MEMÓRIAS E NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ivana Conceição de Deus Nogueira<sup>1</sup>  
Jussara Almeida Midlej Silva<sup>2</sup>  
Rosemary Lapa de Oliveira<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente trabalho se configura como um recorte de estudo de doutorado que tem como centralidade discussões sobre os caminhos da formação de si e da profissão docente na especificidade da educação infantil. Nesse texto, partindo-se da questão problema: De que modos as experiências de vida se expressam no cotidiano das práticas voltadas para a infância?, buscou-se identificar a presença dos trajetos de vida na experiência presente do professor de educação infantil. No interesse de aprofundamentos das potencialidades do método (auto)biográfico, realizou-se uma investigação/formação com 7 (sete) professores que atuam num centro de educação infantil e optou-se pelo uso dos Ateliês Biográficos de Projeto digitais (ABPd), inspirados no trabalho de Delory-Momberger (2006), como dispositivos para a composição de narrativas e recolha de informações. As narrativas (auto)biográficas, potencializaram enlaces entre os processos pessoais e profissionais e confirmaram o sujeito como agente principal de seu projeto formativo. As análises parciais das narrativas docentes, vêm apontando para a importância de investimentos nas experiências que envolvem a problemática do desenvolvimento pessoal, as diferentes práticas de si e os percursos formativos de professores.

Palavras – chave: Docência. Percursos Formativos, Narrativas Docentes, Educação Infantil.

### ABSTRACT

The present work is configured as an excerpt from a doctoral study that has as its centrality discussions about the paths of self-formation and the teaching profession in the specificity of early childhood education. In this text, starting from the problem question: In what ways are life experiences expressed in the daily practices focused on childhood?, we sought to identify the presence of life paths in the present experience of early childhood education teachers. In the interest of deepening the potentialities of the (auto)biographical method, an investigation/training was carried out with 7 (seven) teachers who work in an early childhood education center and it was decided to use the digital Biographical Project Workshops (ABPd), inspired by in the work of Delory-Momberger (2006), as devices for composing narratives and gathering information. The (auto)biographical narratives potentiated links between personal and professional processes and confirmed the subject as the main agent of his formative project. Partial analyzes of the teachers' narratives have been pointing to the importance of investing in experiences that involve the problem of personal development, the different practices of the self and the training paths of teachers.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação e Contemporaneidade, UNEB/UESB, ivanacondeus@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação, UESB, jumidlej3@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação, UNEB, rosy.lapa@gmail.com

Keywords: Formative Paths, Teaching Narratives, early Childhood Education.

## INTRODUÇÃO

O trabalho docente, em centros infantis ou creches é, neste tempo de agora, alvo de discussões no cenário brasileiro como apontam os estudos de Kramer (2006) e de Cardoso (2013). A trajetória histórica da formação e da profissionalização docente para a educação infantil está relacionada às mudanças na sociedade em suas várias dimensões: social, política, econômica, cultural, psicológica, ideológica etc. Nessa perspectiva, insere-se o papel da mulher na sociedade e no mundo do trabalho, para além do âmbito familiar, no cuidado com a casa e a educação dos filhos. Nesse sentido, as instituições de atendimento para crianças pequenas que, na sua origem estavam voltadas para o cuidado com as crianças pobres e para soluções assistencialistas, como apontam os estudos de Oliveira (2011), vêm passando por transformações no contexto da sociedade brasileira em sentidos que beneficiam a mãe trabalhadora, mas prioritariamente, resguardam o direito de toda e qualquer criança, de 0 a 5 anos, frequentar a creche e a pré-escola.

Para Duarte (2012), a Constituição Federal de 1988, e o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA/1990), contribuíram para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, fosse promulgada e que no seu bojo reafirmasse a garantia da promoção da educação infantil como dever do Estado e atribuição do município, mas acima de tudo, afirma a educação como um direito social. Os estudos de Oliveira (2010) evidenciam que esses instrumentos legais foram vitais para a inclusão de creches e pré-escolas no ensino fundamental, o que promoveu alguns avanços na carreira docente, a exemplo, o aumento do nível de formação de seus profissionais.

Sob o ponto de vista da autora supracitada, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) se constituíram por meio de amplo debate com os movimentos sociais, professores e pesquisadores, num processo de escuta das preocupações e anseios em relação a essa etapa de educação. Nessa direção as DCNEI se apresentam como instrumentos que intencionam a articulação e orientação do trabalho pedagógico para/com as crianças pequenas, sem contudo engessar as variadas práticas expressivas nas escolas de educação infantil. No entendimento de que os professores que atuam nessa etapa possuem um conhecimento consistente acerca dos saberes necessários às crianças pequenas, as DCNEI se configuram enquanto suporte teórico/prático para a elaboração de propostas pedagógicas que

---

potencializem as vozes das crianças e acolham os significados e suas expressões de si e de mundo.

Em tais sentidos, um fator importante a ser considerado é a formação de profissionais que atuam nesse âmbito da educação, uma vez que, em seus processos formativos, precisam percorrer caminhos sociais e institucionais e se apropriar de diversos conhecimentos que lhes possibilitem exercer uma prática pedagógica específica. Os estudos de Sanches (2003a, 2003b) apontam que a formação docente de educação infantil não ocorre somente pelo acúmulo de cursos, palestras e técnicas, mas por trabalho de apropriação conceitual e reflexão crítica sobre as práticas. Por isso, é tão importante investir na pessoa e nos denominados saberes da experiência que se acumulam, se prolongam e se desdobram como sinaliza Gadamer (1997), uma vez que estes têm sua própria consumação não num saber concludente, mas numa abertura a outros tentames.

Nessas dimensões sabe-se que a profissão docente envolve um processo que se constrói ao longo de percursos formativos dos sujeitos, a compreender trajetórias pessoais e profissionais, traços produzidos por fatos vividos e contatos com teorias, bem como o exercício continuado da docência em espaços institucionais. Segundo Nóvoa (1992a), os processos de desenvolvimento da docência devem ser interligados: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida da professora), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Ou seja, pensar a formação docente passa por acionar processos de formação de si; sendo assim, em seus estudos e concepção, não há como dissociar a profissionalidade do professor da produção de sua subjetividade.

Assim, a docência, em quaisquer instâncias, ao se constituir numa atividade complexa, mobiliza saberes diversos e específicos a demandar do professor, em especial daquele que atua junto a esta faixa etária apropriações de múltiplos conhecimentos, sejam eles pedagógicos, educacionais, humanos ou científicos. Nóvoa (2002), nesse sentido, defende bases formativas fundamentadas em paradigmas que promovam a investigação dos espaços e dos momentos formadores de si, ao longo da vida do sujeito. Em tais sentidos, refere-se a movimentos que envolvam a reatualização de percursos e marcas nascidos de experiências, em investigações articuladas à autoformação naturalmente relacionada à pesquisa (auto)biográfica<sup>4</sup>, na

---

<sup>4</sup> A utilização dos parênteses, por Nóvoa, (2010) justifica-se pela simplificação do duplo sentido da expressão, como movimento de investigação e de formação. (SOUZA, 2004).

---

possibilidade de produzirem acontecimentos novos - de criação de outros sentidos renovados da profissão de professor.

Ademais, o interesse sobre a pesquisa envolvendo a formação existencial em sua processualidade e os modos como o sujeito elabora seus conhecimentos e suas ações, na especificidade da docência - de como os professores vão se constituindo na profissão. Este estudo aponta para investimentos nas experiências que envolvem discussões sobre os caminhos da formação de si e da profissão docente na especificidade da educação infantil. Nesses sentidos, ao realizar uma investigação/formação com docentes que atuam numa creche universitária que funciona, também, como um centro de convivência infantil, foram escolhidos como dispositivos para a composição de narrativas e recolha de informações, a realização de Ateliês Biográficos de Projeto digitais (ABPd), dada a situação pandêmica<sup>5</sup> vivida no período de efetivação desta investigação/formação.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O momento educacional, nesse tempo de agora, revela um descompasso na vinculação entre o processo educativo e a realidade socioeconômica e cultural do país. Muitas são as discussões que ecoam nesse cenário: algumas vozes culpam o professor, diante do baixo índice de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, outras se concentram na formação insipiente oferecida pelas escolas de formação; o fato é que a necessidade de melhor qualificação para os professores tem sido alvo de inúmeros debates. Nesta perspectiva, surgem muitos estudos que apontam para a profissionalização da docência, no sentido de que existem saberes específicos a este ofício que não, apenas, aqueles de caráter cognitivo e pedagógico, mas saberes a serem construídos no exercício da práxis docente “[...] sobre os quais se centram o sujeito no processo de reflexão sobre a trajetória de sua formação.” (PASSEGI, 2010, p. 20).

Como se vê, ao longo dos anos, a temática formação de professores vem sendo analisada por muitos educadores e por entidades organizadas, na tentativa de se compreender, não apenas o percurso das políticas de formação de professores, buscando identificar elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação; também, em particular, como se processa a formação para a docência. O uso de narrativas (auto)biográficas, nessas direções,

---

<sup>5</sup> Desde março, do ano letivo em vigor, as atividades presenciais nesse centro de convivência infantil foram suspensas, bem como todas as atividades na UESB, tendo em vista a pandemia do vírus Covid 19 e sua possível disseminação entre crianças e professores. As atividades profissionais e contatos com a criança e sua família têm acontecido na modalidade virtual.

---

vem demonstrando possibilidades de aberturas para caminhos de compreensão alargada destes processos e amplia-se para estudos que contemplam o docente como sujeito adulto - em processo formativo, no decurso da vida, em variados ambientes – em suas trajetórias na família, na escola, na licenciatura e no exercício da profissão. Delory-Momberger (2008, p. 97) considera as “[...] narrativas como lugares nos quais o indivíduo toma forma, no qual elabora e experimenta a história de sua vida, que dão forma ao vivido e à experiência dos homens.”

Nas dimensões internas e externas do sujeito há movimentos situados entre os potenciais deste e as exigências postas pelas condições legítimas de enfrentamento da profissão docente. Assim, as influências mútuas sofridas na instituição escolar, entre colegas do passado, alunos e demais parceiros de trabalho, parecem se compor como elementos potencializadores da aprendizagem da profissão, em movimentos de diferenciação de si, de superação de certos modos de ser.

Os estudos (auto)biográficos, por possuírem uma natureza emancipatória, como destacam os trabalhos de Abrahão (2010); Delory-Momberger (2006, 2008); Dominicé (2010a, 2010b); Josso (2006, 2007); Nóvoa *et al* (1992, 2002); Souza (2004, 2006a, 2006b, 2007, 2013) e Passeggi (2008, 2010) adquirem uma proeminência nas pesquisas relacionadas às condições históricas e culturais do homem em movimentos de experiências de si. Em tais perspectivas, variadas leituras e observações empíricas realizadas, levaram-nos a pensar a aprendizagem da docência na condição de processo que se realiza, não apenas por meio de dimensões internas e externas ao sujeito, mas na relação com o mundo, num movimento que vai se constituindo entre as potencialidades da pessoa da professora e as exigências estabelecidas pelas condições reais de enfrentamento da profissão.

As referências acima destacadas, proporcionam a abertura a possibilidades investigativas sobre estudos acerca das experiências pessoais e profissionais de docentes, em abordagens metodológicas variadas que apontam para o acionamento de memórias, na composição de escritas de si e histórias de vida. Os envolvimento docentes em práticas de pesquisa e formação, cria, em nós uma pretensão de dar um cunho formativo a esse processo de investigação, no intuito de buscar possíveis implicações das experiências de professores de educação infantil ao narrar o vivido em suas trajetórias de vida e profissão, antes mesmo dos exercícios docentes.

Assim, destacar a formação de professores, na especificidade da educação infantil, impulsiona estudos, pesquisas e análises, acerca dos processos de construção e apropriação dos saberes pessoais e profissionais desenvolvidos, a partir de experiências consolidadas, no

---



cotidiano pedagógico, desde que se adentrou à instituição escolar. Nesse sentido, o acesso às experiências - no avivamento de singularidades e recuperação de potencialidades de marcas - poderá gerar aberturas a renovados movimentos docentes.

Nessas direções, faz-se necessário pensar a aprendizagem da docência na qualidade de processo que se realiza a partir das dimensões internas e externas ao sujeito a constituírem-se como movimentos estabelecidos entre potencialidades deste e as exigências estabelecidas pelas condições reais de enfrentamento da profissão. Assim, as interações com colegas, alunos e demais companheiros de profissão, em meio ao *lócus* escolar, assumem uma importância fundamental, na medida em que parecem se constituir como elementos fomentadores da aprendizagem docente, em movimentos de vir a ser professor, diferente do que se vinha sendo.

Assim, a se processar, este estudo de caráter formativo traz, em si, processos de construção e apropriação dos saberes pessoais e profissionais desenvolvidos no cotidiano pedagógico, com o professor reavivando suas memórias, desde que adentrou à instituição escolar. Este acesso às vivências e às experiências - às singularidades de si, na recuperação de potencialidades das marcas, através das interfaces metodológicas, dão mostras de gerar aberturas a renovados movimentos de professoralização.

## **METODOLOGIA**

Nessa seção encontra-se a opção pela abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica das Histórias de Vida, ao tempo em que são apresentadas as etapas rumo à análise do objeto investigado, as experiências de vida de professores, seus percursos formativos e seus modos de expressão no cotidiano das práticas pedagógicas para as infâncias.

Os estudos de Souza (2004), constataam que as terminologias, que designam a investigação no campo da abordagem biográfica de professores são muitas, o que reflete a diversidade de perspectivas epistemológicas que habitam esse enfoque de pesquisa, tornando-o um terreno de investigação ainda mais complexo. Outro aspecto a ser mencionado é que a abordagem (auto)biográfica das Histórias de Vida comporta uma variabilidade de fontes e formas de recolha e produção de informações; para este fato Souza (2003) nos alerta que, em cada texto biográfico a ser utilizado como fonte de análise, deve se atentar ao contexto de sua produção, seu conteúdo e forma textual.

Souza (2013, p. 3) em sua afirmativa de que a escrita da narrativa “[...] parte de reflexões construídas pelos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências,

---

[...] aproxima o ator de si através do ato de lembrar e narrar sua própria história, remetendo-o às recordações referências e às experiências formadoras". A fala de Souza dá indícios de que a pesquisa (auto)biográfica, pode se constituir numa perspectiva formativa altamente potencializadora das experiências de si e da profissão e, no sentido posto, muito mais expressiva e revigorante, do que a formação por meio de cursos descontextualizados. Nóvoa (1992c), por sua vez, garante que as abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente as professoras e delinear novas práticas de ação, investigação e formação.

Nessa direção, a presente investigação/formação, do tipo qualitativa, tendo, em seu centro o Ateliê Biográfico de Projeto digital (ABPd), dispositivo inspirado nos estudos da pesquisadora franco-alemã, Delory Mombberger (2006) e os Roteiros Biográficos (RB) da na potencializaram os relatos orais de Histórias de Vida (Nóvoa *et al*, 2010). Na escolha desses dispositivos de pesquisa, houve a pretensão de que os professores/partícipes desse processo trouxessem informações/implicações de suas trajetórias pessoais e profissionais, vivenciassem, no decorrer, um processo formativo/emancipatório e, com isso, alimentassem e fecundassem este objeto de estudo.

Esta ação contou com a participação, voluntária, de 6 professoras e 1 professor que haviam sido contatados, antes do período pandêmico. Estes, aqui serão tratados por nomes fictícios, combinados com os mesmos, como forma de salvaguardar suas imagens, de acordo com as orientações do Comitê de Ética de Pesquisa, vinculado ao processo interinstitucional do programa de doutoramento em pauta. Ágatha, Ana, Isa, Lina, Mila, Nito e Rita compõem a equipe de docentes do centro de educação infantil, atualmente e são partícipes, espontâneos, desta ação.

O primeiro momento dos ABPd aconteceu em 25/11/20 sob o tema: 'Dialogando sobre os ABPd', no qual, virtualmente foi apresentado o projeto investigativo/formativo, iniciando pelo seu título, na intenção de dizer da pertinência e da importância da pesquisa em si, além de potencializar o interesse dos sujeitos na ação investigativa com características formacionais.

Neste ABPd foram utilizados *slides*, compartilhados em tela digital, com as informações essenciais do processo - objetivos, características, a abordagem (auto)biográfica como método e formação, além do plano inicial, específico, dos ateliês. Este primeiro momento foi bem participativo: dúvidas foram dirimidas, combinações ocorreram, inclusive que os encontros seriam gravados podendo ser revisitados em quaisquer momentos.

---

O II Ateliê (Regras de funcionamento dos ABPd) aconteceu no dia 01/12/20 (terça feira às 19h), por meio da plataforma digital *Google Meet* e foi gravado com a permissão de todos os presentes. No primeiro momento, um cronograma, em processo de organização, foi compartilhado constando as datas disponibilizadas pelo grupo, as temáticas e as ações que seriam desenvolvidas ao longo do processo. A seguir, através de *slides*, a pauta, os objetivos e os critérios para o funcionamento dos referidos Ateliês foram discutidos. Novos dispositivos, relacionados à ação, foram compartilhados.

Ao final da sessão uma síntese da proposta metodológica foi apresentada. Esse ato teve por objetivo informar aos professores-partícipes sobre o que viria nas próximas etapas e de como as narrativas de si mesmos serviriam de material para compreender a mobilização de suas subjetividades, seus processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem (JOSSO, 2010).

O ABPd III – Histórias de Vida Pessoal, aconteceu no dia 08/12/20 (terça feira às 19h), foi gravado com a permissão de todos os partícipes. Teve como objetivos: rememorar as vivências, desde a infância, na composição das experiências de si mesmos; registrar acontecimentos e suas marcas - na produção de si, desde a infância e os resgates das repercussões desse processo na construção da profissão docente; produzir a primeira narrativa autobiográfica e socializá-la.

O ABPd IV aconteceu com o tema: Histórias de Vida Escolar, em 15/12/2020 (terça feira, às 19h) e foi gravado com a permissão dos professores presentes. Essencialmente, o roteiro trabalhado propunha, aos sujeitos partícipes, uma experiência formadora, por meio do recurso ligado às narrativas de recordações-referência (JOSSO, 2010), a partir de vários níveis de ação e de registros orais (ateliês) e escritos (roteiros), os quais ajudaram no acionamento das lembranças de trajetos em espaços escolares, convivências e interações com professores e colegas. Neste processo houve a intencionalidade de recolher impressões pessoais sobre os percursos escolares, envoltos em acontecimentos que os trouxeram de volta a este ambiente, agora na condição de docentes, na compreensão de que “[...] a narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente.” (JOSSO, 2010, p. 38).

O ABPd V aconteceu no dia 22/12/20 (terça feira às 09h). A proposta desse ateliê se estruturou a partir da temática Histórias de Vida e Formação. Sua composição se deu por meio das narrativas dos professores partícipes, acerca dos seus processos formativos, desde a entrada na escola como discentes, até a definição e capacitação para o exercício profissional da

---

docência. Ao longo do Ateliê V – Histórias de Vida e Formação Docente, muitas lembranças foram compartilhadas, ao tempo que os sujeitos foram reconhecendo semelhanças em suas próprias histórias, e, assim foi possível perceber que os trajetos percorridos pelos sujeitos da pesquisa, em alguns momentos, se entrelaçaram.

O ABPd VI - Histórias de Vida e Profissão Docente - teve a intenção de fazer emergir memórias referentes às primeiras vivências profissionais, a resvalarem para processos de individuação ao longo da carreira docente.

Pode-se afirmar que nos diferentes ABPd, a narrativa, no cerne da abordagem biográfica, funcionou como um processo de produção de conhecimento, ao congrega e entrelaçar experiências: cada professor, corajosamente, ao contar de si, de suas itinerâncias docentes, seus medos, vontades, frustrações, parecia estar desembaraçando nós existenciais que emergiram entre tempos históricos, dando mostras de agir em favor de questionamentos do presente. As recordações-referências e o trabalho cointerpretativo se apresentaram como experiências formadoras e mostraram-se como composições multilineares - em pontos e cores diversas - a trazerem elementos, ao mesmo tempo concretos e invisíveis, a indicarem integrações-suporte entre conhecimentos e transformações.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As análises parciais das narrativas docentes vêm apontando para a importância de investimentos nas experiências que envolvem a problemática do desenvolvimento pessoal, as diferentes práticas de si e os percursos formativos docentes. O foco das análises pautou-se na significação das palavras que congregassem diferentes dimensões humanas: experiências evocadas pela memória; emoções e sentimentos produzidos pelas narrativas. Por meio dos relatos orais e escritos, observamos ações e reações que nos impelem a reafirmar o caráter formativo do trabalho com as memórias.

A partir de tais procedimentos as reflexões iniciais revelaram que as escritas (auto)biográficas vêm enriquecendo e reforçando o (auto)conhecimento e promovendo transformações na constituição da docência para a infância, em meio ao compartilhamento de experiências/vivências das professoras no espaço escolar. Assim, acredita-se que a memória se apresenta reavivada, a cada vez que dela faz-se uso, ou seja, quanto mais o sujeito se lembra da experiência vivida, escreve ou fala sobre ela, mais pode resignificá-la, estando, nesse caso, presentes as dimensões individual e coletiva da memória.

Outro aspecto importante dos relatos (auto)biográficos, já observados, é a intencionalidade de comunicar, de fazer-se ouvir pelo outro, como aponta Ferrarotti (2010). Nessa direção, percebeu-se que as narrativas se apresentaram, por vezes, descontínuas, sendo que a seleção dos fatos, a serem narrados, ocorreram mais pela significação atribuída pelo narrador, do que por uma sequência lógica/linear. Tais

---

aspectos fornecem indícios de que o narrador rememora o passado com os olhos do presente, num processo de construção e reconstrução permanentes. Ademais, vislumbrou-se que as narrativas orais e escritas favoreceram o resgate do passado como fonte para a compreensão do presente e a projeção do futuro, ao tempo em que os sujeitos tiveram suas vozes amplificadas em meio aos temas debatidos e problematizados.

Em tais sentidos, ao recordarem da infância, os professores partícipes se mostraram saudosos e fizeram comparações com a condição vivenciada pela criança. As falas se conectaram em meio às lembranças de uma liberdade infantil necessária, momento em que se desfrutava maior contato com a natureza, experiência quase ausente para a maioria das crianças nos tempos de agora, notadamente nos meios urbanos. Os professores ressaltaram, ainda, a importância do lúdico e reconheceram que a infância vem passando por muitas transformações ao longo dos últimos tempos. Assim, esta etapa de vida foi lembrada, na ótica dos professores, pela presença dos adultos que as acompanhavam e cuidavam, afetivamente, de suas necessidades próprias de crianças, ao tempo em que os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre as marcas que as vivências infantis deixaram em si e como essas experiências se expressam em suas práticas pedagógicas.

Nas expressões dos professores partícipes, por meio de relatos orais e escritos desenvolvidos, revelou-se a atribuição de uma importância ressignificada à escola, à imagem da criança que cada um foi, aos sentimentos que entremearam as lembranças. Tais reflexões contribuíram para uma maneira diferente de olhar a criança, a educação infantil e o ofício de educadora de crianças pequenas.

## **CONCLUSÕES**

Ao partilhar das narrativas/memórias dos professores pesquisados foi possível a aproximação de suas histórias de vida e percebendo a riqueza de seus percursos pessoal e profissional, expressados através de sentimentos de alegria, descobertas, encantamento, dúvidas e incertezas, acerca das vivências/ experiências no trabalho com as crianças. A recuperação dessas memórias, possibilitou uma percepção mais acurada das histórias, dos caminhos pelos quais os professores do centro de educação infantil pesquisado vêm se constituindo na docência para a infância.

As trocas de experiências, as partilhas ocorridas nos encontros, configuraram espaços de formação e de desempenho de papéis de formador e de formando, simultaneamente. A nossa motivação se expressou na oportunidade de construção de um espaço de diálogos em contextos de creche e pré-escola, um tempo para ver a si e ao outro, de explicitação de subjetividades. Ao

---

longo das análises foi possível identificar a potencialidade das narrativas orais e escritas como promotora de diálogo do sujeito consigo mesmo, capaz de criar condições de bem-estar, na forma de um balanço pessoal construído em um movimento contínuo de imersão nas memórias e de distanciamento temporal, favorecendo, ainda, reflexões e tomada de consciência do percurso formativo que vem sendo retomado e aprofundado cotidianamente.

Lembranças marcantes da experiência de vida pessoal, sobretudo na infância, também foram mencionadas nas narrativas docentes, dando indícios de que a professoralidade das educadoras de crianças pequenas, remonta à sua infância e vai se construindo e reconstruindo ao longo da vida. Observamos grande disponibilidade e interesse das professoras partícipes para expressar seus pontos de vista, ao sentirem-se apoiadas e reconhecidas profissionalmente. Entendemos ser esse é um fator relevante no processo de composição dos modos de ser professora de crianças pequenas, uma vez que possibilita a visualização do profissional que se vem sendo, também pelo olhar do outro, diferente, possibilitando a construção de uma imagem de si.

Nessa direção, os ateliês favoreceram a reapropriação da experiência de formação acadêmica, também a compreensão dos sentidos e singularidades da produção pessoal da profissão docente, assim como ativaram modos outros de expressão da docência em classes de educação infantil. Essa prática teve a intenção de valorizar as aprendizagens experienciais adquiridas ao longo da vida pessoal e acadêmica e oportunizar a reflexão e análise de cada professora sobre seu próprio percurso formativo. Nesta direção, acreditamos que a pesquisa vem contribuindo para o desenvolvimento pessoal das partícipes, estimulando o protagonismo das mesmas e promovendo os saberes da experiência.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria B.; Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, V. 8. 2010, p. 191-216.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2. São Paulo, p. 357-371. Maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo- projeto. Trad. Maria Conceição Passegi; Luís Passegi e João Neto. Natal: EDUFERN. São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, [1988] 2010a, p. 81-95.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010b, p. 143-153.

DUARTE, Luiza Franco. Desafios e legislações na educação infantil. **IX Anped Sul** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Trad. José Cláudio, Júlia Ferreira. Ver. Científica: Maria da Conceição Passegi; Marie-Christine Josso. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, [1988] 2010b, p. 59-79.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa/Portugal: EDUCA 2002.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov./2010.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010, p.19-42.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. **Tese (Doutorado em Educação)**. 344f. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006a.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: Interfaces metodológicas e formativas. In: **Tempo, narrativas e ficções**. A invenção de si. 2006b, p. 135 -147.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Narrativas de Infância e Formação de Professores: Memórias, Histórias de Vida e Acompanhamento**. Brasília, 2013.

---

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E GEOGRAFIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO DE REGÊNCIA**

Luciana Maria do Nascimento<sup>1</sup>  
Silvano Telles Ferreira de Moura<sup>2</sup>  
Heleriany de Medeiros Madeiros<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho resulta das experiências vivenciadas no Estágio supervisionado III, do curso de Geografia (licenciatura), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O estágio foi realizado em uma escola da rede municipal de Parnamirim/RN e caracterizou-se por ser um estágio de regência, onde os licenciados, sob a supervisão do professor titular, desenvolveram atividades e ministraram aulas nas turmas. A pesquisa teve por objetivo verificar as práticas e recursos pedagógicos utilizados pelo professor de Geografia frente a ausência da distribuição do livro didático. Desde o ano de 2013 a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa por sucessivas quedas nos recursos financeiros destinados ao bom funcionamento da modalidade e uma das consequências da redução desses investimentos é a suspensão da distribuição do livro didático tanto para os educandos quanto para os professores. Metodologicamente, a pesquisa enquadra-se como qualitativa e quantitativa, para tanto, aplicou-se questionários semiestruturados aos alunos, para verificar quais instrumentos pedagógicos eram utilizados pelo professor durante suas aulas e as impressões dos discentes sobre os mesmos. Perceber-se, ao fim deste trabalho, o quão importante é o papel que a modalidade EJA desempenha na vida de uma população marcada pela exclusão, fruto de um processo de sucateamento e descumprimento das políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Estágio supervisionado. Livro didático.

### **ABSTRACT**

The present work results from the experiences lived in the supervised internship III, of the geography degree course, at the Federal University of Rio Grande do Norte. The internship was carried out in a municipal school in the municipality of Parnamirim/RN and was characterized by being a conducting internship, where the graduates, under the supervision of the head teacher, developed activities and taught classes. The research aimed to verify the practices and pedagogical resources used by the geography teacher in view of the absence of textbook distribution. Since 2013, Youth and Adult Education (EJA) has gone through successive drops in the financial resources destined to the good functioning of the modality and one of the consequences of the reduction of these investments is the suspension of the distribution of textbooks for both students and teachers. Methodologically, the research is framed as qualitative

---

<sup>1</sup>Licenciando em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [luciana.nascimento.089@ufrn.edu.br](mailto:luciana.nascimento.089@ufrn.edu.br)

<sup>2</sup>Licenciando em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [telles\\_moura@hotmail.com.br](mailto:telles_moura@hotmail.com.br)

<sup>3</sup>Mestra em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [profahelerianymadeiros@gmail.com](mailto:profahelerianymadeiros@gmail.com)



and quantitative, therefore, semi-structured questionnaires were applied to the students, to verify which pedagogical instruments were used by the teacher during his classes and the impressions of the students about them. Realize, at the end of this work, how important is the role that EJA modality plays in the life of a population marked by exclusion, the result of a process of scrapping and non-compliance with educational policies.

Keywords: Youth and Adult Education. Supervised internship. Textbook

## INTRODUÇÃO

O estágio no processo de formação de futuros profissionais é uma etapa de grande relevância e marcado por grande expectativa. Para os licenciandos não é diferente, pois é a partir dele que o discente passa a conhecer de forma mais direta a realidade escolar, e enxergar a mesma sob outra ótica, agora não como aluno, mas como futuro professor.

O presente trabalho é fruto do Estágio Supervisionado em Geografia III, disciplina ofertada no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que foi realizado em uma escola municipal localizada em Parnamirim - RN, nas turmas do 3º nível (alunos do 6º e 7º ano) e 4º nível (alunos do 8º e 9º ano), todas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente a escola oferta o Ensino Fundamental anos finais (matutino e vespertino) e EJA (noturno). Esse estágio consistiu em acompanhar o professor de Geografia nas suas aulas, como também realizar momentos de regência, sob a supervisão do professor. Durante as atividades na escola foi possível verificar que a EJA atualmente vem sofrendo um processo de desmonte e descumprimento das políticas públicas educacionais, principalmente na redução dos investimentos financeiros, e um dos reflexos desta realidade é a ausência da distribuição do livro para essas turmas.

Isto posto, levando em consideração o fato de que a ciência geográfica conduz o cidadão a um olhar crítico e atento sobre o espaço em suas diferentes escalas, cabe a indagação: diante das dificuldades impostas pelo poder público com a ausência de investimentos na EJA e o não fornecimento de livros didáticos quais seriam os recursos pedagógicos adotadas e qual Geografia é apresentada aos alunos durante as aulas?

Diante disto, a presente pesquisa tem por objetivo verificar as principais práticas e recursos pedagógicos utilizados pelo professor de geografia perante insuficiência de recursos financeiros destinados à modalidade. Utilizando como metodologia para se chegar a resposta da problemática a aplicação de questionários semiestruturados ao público escolar da EJA

atendido pela instituição de ensino.

Tendo em vista a importância da EJA para combater o analfabetismo e para garantir o direito à educação aos cidadãos do país, a presente pesquisa se faz relevante, pois apresenta a atual conjuntura imposta pelo poder público que está desarticulando as políticas públicas voltadas a essa modalidade e afetando o acesso, a permanência e a qualidade da educação que é oferecida a esses alunos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como público alvo sujeitos que não tiveram acesso à educação ou que não conseguiram concluir seus estudos de maneira regular. Com isso, ela se apresenta como uma importante ferramenta de inclusão social de uma parcela da população que teve seu direito à educação interrompido por algum motivo e não tiveram oportunidade de estudar.

Como afirma a Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), em seu artigo 37, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996), devendo ser ofertada de maneira gratuita.

Diante da relevância da EJA para a inclusão no ambiente escolar de uma população excluída, uma realidade preocupante vem se fazendo presente ano a ano, com a ocorrência de duras quedas nos investimentos financeiros, com isso o que se percebe é um enfraquecimento e abandono dessa modalidade de ensino em todo o país.

Segundo dados do relatório “Em Busca de Saídas para a Crise das Políticas Públicas de EJA”<sup>4</sup> (2022), desde 2013 iniciou-se um processo de redução dos recursos federais destinado a EJA, sendo que a partir de 2017 essa queda se acentuou ainda mais. Deste modo, ao fazer uma análise comparativa dos valores, os investimentos passaram de R\$1,5 bilhões em 2012 para R\$38,9 milhões em 2022, com isso, o gasto empenhado para o ano de 2022 representa 3% do que foi gasto em 2012.

No que se refere se refere aos valores destinados aos Materiais didáticos adquiridos pelo PNLD EJA (2010-2017), tem-se os seguintes dados: PNLA 2010, foram gastos R\$

---

<sup>4</sup> Esse relatório foi encomendado pelo Movimento pela Base e realizado pelas seguintes instituições: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Ação Educativa e o Instituto Paulo Freire.

20.000.000,00 (Programa Brasil Alfabetizado), já no PNLD EJA 2011 foram gastos R\$ 140.600.000,00 (EJA Ensino Fundamental), no PNLD EJA 2014 foram destinados R\$ 131.403.418,12 (Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental e Médio), e R\$ 8.814.672,90 (Programa Brasil Alfabetizado), por fim na última Reposição em 2017 foram gastos R\$ 13.704.305,24 (EJA Ensino Fundamental 1º ao 5º ano), R\$ 36.985.416,85 (EJA Ensino Fundamental 6º ao 9º ano) e R\$ 19.902.032,46 (Ensino Médio: EJA), no PNLD EJA 2020 não houve publicação de novo edital nem reposição de livros com base em edital anterior. (MOVIMENTO PELA BASE, AÇÃO EDUCATIVA, CENPEC e INSTITUTO PAULO FREIRE, 2022).

O uso de recursos didáticos em todos os níveis e modalidades de ensino se apresenta como uma ferramenta relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois além de auxiliar o docente a trabalhar os conteúdos, também contribui para despertar a curiosidade e participação dos alunos facilitando assim a assimilação do conteúdo estudado. Com planejamento e bom senso, o uso desses recursos podem ser uma fonte no combate às dificuldades do universo da aprendizagem.

Nesta perspectiva, encontra-se o livro didático (LD), que mesmo sendo uma ferramenta tida por alguns como antiga, e estando em meio a inúmeras polêmicas e críticas, é um instrumento universal, básico e forte aliado no processo educativo. O LD oferece suporte às aulas, servindo como fonte de pesquisas e estudo, oferecendo conteúdos diversos, trazendo textos complementares, ilustrações, mapas e exercícios, e em muitas escolas ele é a única ferramenta de ensino disponibilizada aos professores e alunos.

O que é e o que significa livro didático? Para estudantes, ele é mais do que o principal material de suporte às pesquisas. Os estudantes podem interagir com o livro de diferentes maneiras, lendo ou apenas passando os olhos em boa parte dele, dialogando com o texto principal, com boxes, mapas, figuras ou outros elementos textuais presentes na obra. Para grande parte deles (sobretudo os mais pobres, concentrados majoritariamente nas escolas públicas), os livros didáticos muitas vezes são a única publicação impressa que têm em sua casa. (SANTOS, 2018, p. 31).

Para o professorado, os livros didáticos também cumprem (ou, podem cumprir) diversas funções. Mais do que ferramenta didática nas aulas e material de extensão das mesmas para consulta dos estudantes em casa, os livros didáticos também muitas vezes são o material utilizado para preparação das aulas e mesmo guia curricular dos conteúdos. [...] O livro didático muitas vezes é utilizado como instrumento de formação para os docentes, sobre temas que não dominam, situação que ganha espaço quando a formação inicial do docente não é suficiente ou quando ele leciona uma disciplina que não corresponde a sua formação. (SANTOS, 2018, p. 31-32).

Sobre a distribuição de livros didáticos ao público da modalidade, a Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009, contempla com livros didáticos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e as escolas públicas que ofertam a EJA, anos finais e iniciais, conforme calendário que consta na legislação, esses livros seriam escolhidos e distribuídos trienalmente. (BRASIL, 2009).

No entanto, conforme o relatório "Em Busca de Saídas para a Crise das Políticas Públicas de EJA" (2022), deveriam ter sido abertos editais em 2010, 2013, 2016, 2019 e 2022. Entretanto, o último edital foi divulgado em 2013, para a utilização em 2014 com as reposições nos anos de 2015 e 2016, em 2017 foi feita a última reposição de livros com base na PNLD EJA 2014, depois de 2017, novas reposições não foram realizadas.

Como há ausência de LD e o acesso à *internet* em muitas escolas públicas no Brasil ainda é uma problemática, o professor acaba se tornando a única fonte de acesso aos conteúdos e nisto reside a necessidade dele buscar maneiras de dinamizar suas aulas, claro que com as possibilidades da escola, para que assim não se fixe uma metodologia de aula baseada em métodos "tradicionais". Além disso, cabe destacar que a maneira que o estudante da EJA aprende os conteúdos é diferente de uma criança, daí reside a necessidade de pensar estratégias para trabalhar o conteúdo com métodos voltados a esse público. Pois há muitos casos em que as aulas são infantilizadas, isso acaba ignorando o adulto que está ali presente, quando, de fato, os alunos da EJA precisam de práticas que os instiguem e os façam ir além. (ALVES e BACKES, 2016).

Mas o que se percebe nas escolas é que há a perpetuação de antigas práticas pedagógicas, até mesmo por professores que estão iniciando sua vida como docente, "quando o novo professor chega à escola como estagiário ou como profissional recém-concursado e/ ou formado, não consegue instituir as práticas inovadoras na escola e logo se rende a essa cultura escolar." (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015, p. 39). Isto acaba não desconstruindo essa realidade e fazendo parte da conjuntura da escola.

A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de 'artesanal', caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. (PIMENTA E LIMA, 2006, p. 8).

A geografia escolar muito se depara com práticas pedagógicas “tradicionais”, que geram poucos resultados positivos e não cumpre o seu papel de estimular o olhar crítico, ativo e participativo do aluno sobre o espaço geográfico, neste ponto o bom uso do LD e das possibilidades que ele traz para abordar um determinado assunto pode contribuir ou não com a perpetuação dessa situação.

Normalmente associamos a Geografia ao visível, a fisicidade das coisas, mas para entender o aparente precisamos ver os processos, os fluxos, os movimentos que, muitas vezes, dão lugar às formas, aos fixos. Aqui, novamente, o livro pode ser auxiliar ou ser obstáculo. Depende de como nós professores vamos nos valer desse recurso, dos textos, gráficos e imagens (KAERCHER, 2017, p. 16).

Diante da recorrência dessa geografia escolar, em apresentar apenas uma geografia descritiva que acaba por não gerar interesse no alunado pela ciência, faz-se necessário adotar práticas que estimulem uma postura ativa do aluno em ver o espaço geográfico além do aparente ou do que é posto.

Para cumprir a finalidade cidadã, sintonizada com a formação de sujeitos ativos e participantes, impõe-se a renovação paradigmática da Geografia Escolar. É necessário alterar os métodos da ciência e da didática da ciência. O conteúdo-forma disciplinar da Geografia terá então a finalidade de instrumentalizar os estudantes para a desejada cidadania ativa. Não mais a formação de sujeitos passivos que se adaptam a uma Pátria já pronta. A formação geográfica escolar precisa promover outra cidadania, ativa, criativa, participante. (AZAMBUJA, 2017, p. 64).

Apesar do professor ser responsável por apresentar ao alunado uma Geografia que efetivamente cumpra seu papel na sociedade, cabe destacar que a depender do cenário e da conjuntura escolar que ele encontrar uma mudança de postura pode não vir a acontecer.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho é fruto da percepção das percepções adquiridas durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia III, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Metodologicamente a pesquisa apresenta caráter quantitativa e qualitativa ou misto, conforme Creswell (2007, p. 3 *apud* SOUZA e KERBAURY, 2017, p. 38), “um estudo tende a ser mais qualitativo do que quantitativo ou vice versa. A pesquisa de métodos mistos se encontra no meio deste *continuum* porque incorpora elementos de ambas abordagens qualitativa e quantitativa”.

Diante disto, a pesquisa estruturou-se nas seguintes etapas:

A primeira etapa iniciou-se com uma observação participativa na escola campo de estágio. Nesta etapa foram acompanhados a rotina da escola e dos seus sujeitos, tanto educandos quanto educadores e realizado planejamento junto ao professor da componente curricular para o melhor andamento do processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

Já a segunda etapa caracterizou por ser o período de regência, esse momento proporcionou, com o auxílio do professor de geografia, momentos de explanação do currículo da componente curricular em suas aulas. Por fim, na terceira etapa ocorreu uma intervenção participativa, onde foi aplicado aos alunos um questionário semiestruturado com quatro questões abertas e duas questões fechadas, sobre a utilização de instrumentos pedagógicos nas aulas. O questionário teve como objetivo verificar a percepção dos alunos sobre os materiais e métodos didáticos utilizados pelo professor. As questões envolviam as preferências entre os materiais didáticos utilizados, as dificuldades encontradas durante as aulas e os conteúdos trabalhados, em Geografia, durante o período letivo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como o estágio tinha o enfoque na regência, então de início foi possível observar a dinâmica do professor e quais métodos pedagógicos ele utilizava para conduzir suas aulas. Essa observação inicial foi necessária e essencial para que assim fosse pensado e organizado como poderiam ser desenvolvidas as atividades junto às turmas. Com isso, verificou-se que a maioria das aulas eram ministradas de maneira tradicional, onde o instrumento pedagógico mais utilizado pelo professor era o quadro, outro fato observado foi a ausência de material de apoio a ser utilizado pelos alunos.

Na regência, com o exercício do papel de estagiário/professor, foi possível observar as dificuldades do alunado em compreender o que era explanado em sala de aula. Desta forma percebeu-se uma certa “lentidão” desses estudantes, tal situação se deve ao fato que muitos são semi alfabetizados, com isso há uma grande dificuldade na leitura, escrita e interpretação, e isso acaba dando um ritmo a aula onde grande parte do tempo os alunos passam copiando. Além disso, grande parte desse público vem de uma realidade de trabalhar durante o dia e estudar a noite, porém esses fatos não os impede e nem minimizam a vontade de aprender e ver o estudo como um requisito para novas oportunidades no seu futuro.

Durante a prática do estágio, outro fato chamou a atenção, foi verificado que a rede municipal de Educação da prefeitura do município de Parnamirim, não fornece livro didático

para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com isso, os alunos, nas aulas de Geografia, apenas copiam nos cadernos os conteúdos escritos pelo professor no quadro branco, ou realizam pesquisas rápidas em seus próprios celulares (os que possuem celulares com dados móveis). Frente a esta realidade foi possível presenciar diálogos dos alunos com o professor sobre a necessidade do livro didático para acompanhar as aulas.

Apesar de muitas polêmicas que se tem sobre o uso do livro didático nas aulas, durante o estágio foi possível visualizar a sua importância como ferramenta de auxílio tanto a alunos quanto a professores durante as explicações dos conteúdos, desta forma conclui-se que esses alunos não têm acesso a um instrumento básico do processo educacional, ao professor que fica de frente a esta realidade cabe o interesse em buscar instrumentos para suprir a ausência desse recurso ou então se ater aos instrumentos que a escola dispõe.

No transcorrer do estágio foi aplicado um questionário junto aos alunos, a fim de obter dados sobre a percepção dos mesmos sobre os recursos pedagógicos utilizados pelo professor durante as aulas. O questionário foi aplicado a 14 alunos, de duas turmas diferentes.

De início foi perguntado aos discentes quais eram os recursos pedagógicos mais utilizados pelo professor de geografia durante suas aulas. Nessa questão os discentes poderiam marcar mais de uma opção, ou seja mais de recurso, caso o professor fizesse uso. Como resposta foram citados muitos recursos pedagógicos pelos discentes, sendo que os que mais se sobressaíram foram: textos (citado 8 vezes), *datashow* (citado 8 vezes) e filmes também citado 8 vezes.

Apesar da resposta dos alunos demonstrarem que o professor utiliza diferentes recursos nas suas aulas, durante o período do estágio foi possível observar que as aulas eram ministradas predominantemente com a utilização do quadro, apenas em uma aula o professor utilizou um documentário para trabalhar o conteúdo junto aos alunos.

Quando questionados sobre o recurso que menos gostava, 8 discentes responderam que não gostavam quando o professor utilizava textos. Acerca dessa questão, durante a regência foi possível perceber que alguns alunos tinham dificuldade na escrita e na interpretação de textos, por isso acredita-se que como consequência disto eles não gostam muito da utilização de textos nas aulas. Resultado também constatado por Borges Neto e Vlach (2015, p. 86), "detectou-se a dificuldade de os alunos expressarem por escrito as suas ideias, resultado, a nosso ver, dos longos anos de ausência escolar, da falta de contato com a leitura, o que demanda um trabalho conjunto dos professores de todas as áreas, para melhorar a leitura e escrita."

Em contrapartida, foi perguntado qual recurso eles mais gostavam, a maioria, 9 alunos responderam que gostavam quando o professor utilizava filmes. Diante disto pode ser destacado a utilização de imagens, neste caso vídeos, como um importante instrumento de ensino e aprendizagem da geografia, “além dos aspectos físicos e humanos, os vídeos também apresentam os aspectos políticos, culturais e ambientais, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de se pensar o espaço como um todo.” (BORGES NETO e VLACH, 2015, p. 86). Mas, cabe destacar que esse recurso não deve ser utilizado de forma alheia e fora de um contexto, “o filme deve ser utilizado em sincronia com o conteúdo, nunca utilizado de forma aleatória para suprir tempo, mas sim com um mecanismo de apoio ou comparação.” (MOURA, 2020, p. 12).

Quando questionados se sentiam dificuldades em acompanhar as aulas e compreender os conteúdos quando o professor utilizou algum dos recursos pedagógicos citados, a maioria dos discentes, 11 alunos, relataram que não sentiram dificuldades, o que demonstra uma aceitação e compreensão do assunto que está sendo trabalhado.

Outro ponto investigado foi a fixação dos conteúdos estudados durante o ano, por isso foi solicitado aos discentes que citassem três assuntos estudados no decorrer do ano, como resposta a maioria responderam assuntos ligados às temáticas de urbanização, clima e população. Como os alunos estão cursando o Ensino Fundamental Anos Finais, o tempo para que eles concluam é de aproximadamente 2 anos e meio, então a carga horária para os professores trabalharem os conteúdos é relativamente curta, quando comparado ao ensino regular. Durante a regência um dos assuntos trabalhados foi a urbanização, desta forma, pode-se constatar que a maioria dos discentes citaram realmente assuntos trabalhados no decorrer do ano.

Sobre a utilização do livro didático nas aulas, os alunos foram questionados sobre a importância que o mesmo representa ou não no processo de aprendizagem, para 12 discentes o livro é essencial no processo de ensino e aprendizagem, já 2 discentes acham que ele ajuda razoavelmente no processo de aprendizado dos alunos.

Esse resultado foi similar ao resultado de Queiroz (2018), que realizou uma pesquisa com alunos da EJA em Olinda-PE, onde seu resultado demonstrou que 77% dos alunos consideram que o livro didático é essencial para o processo de aprendizagem, 14% afirmam que o livro didático ajuda razoavelmente no aprendizado dos alunos, desta forma, percebe-se que, para esse público, o livro didático é indispensável no processo de aprendizagem. (QUEIROZ, 2018).



## CONCLUSÕES

A realização do Estágio Supervisionado com as turmas da EJA foi de grande relevância para constatar a contribuição social que essa modalidade de ensino oferece à população, visto que ela concede um direito básico, a educação, a sujeitos com trajetórias de vida marcadas pela exclusão. Apesar disso, as sucessivas quedas nos investimentos financeiros por parte do governo federal refletem diretamente na oferta, nas condições de ensino, e nos recursos disponíveis para os professores ministrarem suas aulas, é o caso por exemplo da ausência na reposição de livros didáticos voltados à modalidade, um recurso pedagógico básico que é muito usado pelos professores. Diante desta realidade, é imprescindível o fortalecimento de políticas educacionais para que a EJA ofereça educação de qualidade para seus alunos e não chegue a acabar.

Como as instituições que oferecem EJA desde 2017 não estão recebendo LD, o professor acaba tendo que buscar instrumentos para auxiliar suas aulas e os alunos durante o trabalho de um conteúdo, nas turmas alvos do estágio o que se observou foi que as aulas de geografia eram ministradas predominantemente com o auxílio do quadro. Para os alunos, um dos recursos que mais gostavam durante as aulas eram os vídeos, isso demonstra a importância do recurso imagético na ilustração dos conteúdos.

Outro ponto a ser destacado é que os alunos consideraram o LD uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, com isso no contexto em que as aulas de geografia são ministradas na escola a utilização do LD se apresentaria como importante recurso, que contribuiria tanto para auxiliar o professor na construção de conhecimento dos alunos.

Ao fim da experiência na sala de aula pode-se perceber que, devido a ausência do LD e por mais que o professor se utilizasse de outros recursos pedagógicos, ele ficava restrito a ainda ensinar uma geografia tradicional, decorativa e que pouco acrescentava a um olhar ativo do aluno sob espaço e sua formação crítica.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cíntia Fabiana de; BACKES, Dalila Inês Maldaner. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: UM OLHAR PARA OS ALUNOS DESSA MODALIDADE DE ENSINO. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, ano 13, v. 1, p. 98–111, 2016. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/437>. Acesso em: 18 mar. 2023.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O Livro Didático e o ensino de Geografia: qual livro? *In*: TONINI, Ivaine Maria et al (orgs). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 de nov. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10026-resolucao-51-2009-secadi&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10026-resolucao-51-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 de nov. 2022.

BORGES NETO, Fernanda. VLACH, Vânia Rúbia. O uso do vídeo no ensino da Geografia para educação de jovens e adultos. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 79-102, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N11/Art5-Revista-Ensino-Geografia-v6-n11-BorgesNeto-Vlach.pdf>. Acesso em: 27 de nov. 2022.

GHEDIN, Evandro, OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

KAERCHER, Nestor André. Marte-Geografia humanizada: que lugar quadrado: (re)descobrimo nas entranhas do livro a perene alegria de aprender o labor-sabor de docenciar. *In*: TONINI, Ivaine Maria et al (orgs). **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MOURA, Eliene Caires. **Os recursos audiovisuais no ensino de geografia na educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) na Escola Municipal de Educação Básica Maria Iraci Teófilo de Castro, Taquarana – AL**. 2020. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia – Ensino à distância) – Instituto de Geografia Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/8811>. Acesso em: 27 de nov. 2022.

Movimento pela Base (idealização), com Ação Educativa, Cenpec e Instituto Paulo Freire (realização). Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA. Setembro de 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 21 de novembro de 2022.

PIMENTA, Selma Garri; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

QUEIROZ, Ana Maria de. O livro didático na Educação de Jovens e Adultos entre dois olhares: o discente e o docente. *In* : CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5,



2018, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48147>. Acesso em: 27 de nov. 2022.

SANTOS, Renato Emerson dos. A lei 10.369 no PNLD de geografia: um ensino sobre questões, mudanças e permanências. *In*: TONINI, Ivaine Maria et al (orgs). **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo [e-book]**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SOUZA, Kellcia Rezende de; KERBAUY, Maria Tereza Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 02 dez. 2022.

---

## **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: História e Desafios contemporâneos**

Elisângela Rodrigues Furtado<sup>1</sup>

### **RESUMO**

A Educação Física na Educação Infantil é algo muito recente, no entanto, muitas pesquisas, discussões e questionamentos vêm sendo elencados, sobre o papel do professor de Educação Física nesta etapa da Educação Básica. Neste sentido, esta pesquisa tem por objetivo discutir a História e Desafios contemporâneos da Educação Física na Educação Infantil. Para tanto esta pesquisa é de cunho bibliográfico. Os principais achados em relação aos desafios em relação ao professor de Educação Física que atua na Educação Infantil foram: a Educação Física vem passando por um processo de transformação e construção de novos conhecimentos. O professor de Educação Física que atua na Educação Infantil tem que estar preparado para as mudanças; existe a necessidade de mudança dos currículos na formação inicial, que ainda priorizam disciplinas de matrizes biologicista; a própria identificação do professor de Educação Física que atua nesta etapa da Educação Básica; formações continuadas que contribua no seu trabalho diário; a compreensão da criança como um sujeito de direito, e traz nas suas ações sua cultura, e que o movimento vem carregado de intencionalidade, e que é historicamente construído.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; História.

### **ABSTRACT**

Physical Education in Early Childhood Education is something very recent, however, many researches, discussions and questions have been listed about the role of the Physical Education teacher in this stage of Basic Education. In this sense, this research aims to discuss the History and Contemporary Challenges of Physical Education in Early Childhood Education. Therefore, this research is bibliographical. The main findings in relation to the challenges in relation to the Physical Education teacher who works in Early Childhood Education were: Physical Education has been going through a process of transformation and construction of new knowledge. The Physical Education teacher who works in Early Childhood Education has to be prepared for changes; there is a need to change curricula in initial training, which still prioritize disciplines of biologicist matrices; the very identification of the Physical Education teacher who works in this stage of Basic Education; ongoing training that contributes to your daily work; the understanding of the child as a subject of rights, and brings its culture in its actions, and that the movement is loaded with intentionality, and that it is historically constructed.

Keywords: Physical Education; Child education; History.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), [elisfurtado@hotmail.com.br](mailto:elisfurtado@hotmail.com.br)

## INTRODUÇÃO

A Educação Física como componente curricular na Educação Infantil no Brasil ainda é algo muito novo. Durante muito tempo na Educação Básica as pedagogas ou professora com ensino médio com formação em Magistério, eram responsáveis além das atividades de aprendizagem, conhecimento, as atividades físicas e recreativas.

No entanto, no decorrer dos anos, e com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que descreve no artigo 26 que a Educação Física, deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, sendo um componente obrigatório na Educação Básica, que é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e médio.

Muitos estados e municípios ainda não cumpre o que diz a lei em ter um profissional habilitado, para ministrar aulas de Educação Física na Educação Infantil.

Na capital do Mato Grosso do Sul, a cidade de Campo Grande a partir de 2014 inicia o processo de inserção dos professores de Educação Física nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), pois nas escola de Ensino Fundamental a anos já se cumpria a determinação de ter professores habilitados em nível superior com Licenciatura em Educação Física para lecionar em todo o ensino fundamental.

Os professores de Educação Física começam a atuar nas (EMEI) a partir da Resolução n. 151 de 10/12/2013, que dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas atividades a serem cumpridas pelos profissionais da Educação Básica, no exercício da docência nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, a partir do início do ano letivo de 2014. Para que seja cumprida a resolução os professores de Educação Física e Arte passam a fazer parte no quadro funcional das EMEIS.

Os professores de Educação Física, assim como os demais professores, devem seguir todas a normativas referentes a trabalho docente nesta etapa da Educação Básica.

Ter um professor de Educação Física atuando na Educação Infantil, vem levanto alguns questionamentos, tais como: Esse profissional teve formação inicial para trabalhar com crianças pequenas e muitos pequenas? A formação continuada para os professores de Educação Física tem focado na Educação Infantil? Quais os desafios contemporâneos para a prática pedagógica deste profissional?

Neste sentido, este estudo tem por objetivo discutir a História e Desafios contemporâneos da Educação Física na Educação Infantil. Para tanto esta pesquisa é de cunho bibliográfico.

## **FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Existe um movimento de pesquisadores e estudiosos, que vem fazendo críticas em relação a formação e as ações do professor de Educação Física, tal fato tem contribuído para fomentar novas concepções de Educação Física, que incide no como fazer e ser do professor de Educação Física que atua nas escolas do Brasil.

Para, Castellani Filho (1988), Betti (1991), Oliveira (1997), Soares (2001), Ghiraldelli Junior (2001), Benites, Souza Neto e Hunger (2008), Castellani Filho, et all. (2009), Taffarel (2012), concordam quando se refere a ideia que a Educação Física dentro do ambiente escolar no final do século XIX e início do século XX foi influenciada primeiramente pela cultura europeia através dos métodos ginásticos, a partir de 1930 com a vinda a população rural para os grandes centros e o início da industrialização, ocorre uma hegemonização do esporte nos conteúdos de ensino escolar, principalmente com a finalidade de formar um cidadão disciplinado e militarizado. Em 1970 influenciada pelos acontecimentos políticos que antecederam essa década, a Educação Física passa a buscar alunos-atletas, preocupa-se com o rendimento, apoia-se nos estudos dos países de primeiro mundo principalmente o EUA, o esporte passa ser espetáculo para as grandes massas, mas também inicia os primeiros estudos que envolvem a psicomotricidade. Já na década de 1980 surgem os primeiros estudos científicos apoiados em teóricos das áreas da Filosofia, Sociologia, Educação, que questionam as práticas da Educação Física Escolar, e buscam novas metodologias de ensino. Todas essas mudanças incidem diretamente na formação do profissional que atuará na escola.

A Educação Física Escolar nas últimas décadas vem buscando encontrar uma identidade própria, porém é importante ressaltar que a história não é estanque, pontual e que os fatos que aconteceram ficaram presos ao passado. Pelo contrário, esse passado ainda reflete em muito na prática do professor de Educação Física, na sua visão de profissional, na sua forma de agir, de ser professor e na sua atuação.

Com relação a formação tanto inicial como continuada do professor de Educação Física até 1980, como já afirmamos anteriormente estava muito relacionada aos aspectos técnicos, no como fazer, e tinha como base as ciências biológicas. Entre tanto a partir de 1980 inicia

---

discussões sobre a formação e prática deste profissional. Pesquisadores como: Betti (1991); Soares, (1996, 2001, 2003); Oliveira (1997); Bracht (1999), entre outros, focaram suas pesquisas no profissional de Educação Física que atuavam nas escolas, os principais achados destes pesquisadores foram currículos repletos de Matrizes das Ciências Biológicas que utilizavam abordagens tecnicistas, esportivistas e biologicistas.

Para Betti (1991); Soares, (1996, 2001, 2003); Oliveira (1997); Bracht (1999), faziam-se necessários a inserção nos currículos de formação de professores de Educação Física as Matrizes provenientes das Ciências Sociais.

As críticas em relação a formação do professor de Educação Física eram descritas como a falta de reflexão da prática até o descaso com a metodologia. De acordo com Betti (1991) tal descaso com o embasamento científico e a reflexão teórica fizeram com que se formassem profissionais ingênuos, despreparados para exercer um legítimo papel educativo, e que eram facilmente manipulados pelas forças políticas das quais não tinham consciência.

Diante dos estudos, críticas, discussões, iniciou-se um processo que ainda vem sendo construído, mas que geraram algumas propostas para a formação de professores de Educação Física: mudanças no currículo, desmilitarização da Educação Física, eliminação do autoritarismo dos professores de Educação Física, desenvolvimento de atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas. Bracht (1999) descreve que esse período foi fortemente marcado pela corrente crítica e progressista, que contribuiu com propostas bastante diversificadas.

Outro fato relevante, que contribuiu para mudanças na formação destes profissionais foram a homologação da nova LDB, que reconhecia a Educação Física como disciplina obrigatória. Para Oliveira (1997), este período fomentou ainda mais estudos que visassem novas metodologias de ensino, que suprissem as novas necessidades educacionais dos profissionais que fossem atuar como professores de Educação Física. Para Soares (1996, 2001, 2003) formadores, professores e pesquisadores passaram a pensar a ciência fora dos limites do positivismo. Para a autora a atividade física engloba questões culturais específicas, o conhecimento do homem implica saber, que a sua subjetividade e razão cognoscitiva se instalam em seu corpo, e as linguagens corporais constituíam-se em resposta a essa compreensão.

Como podemos observar a Educação Física Escolar vem passando por um processo de construção e transformação, que atinge diretamente tanto a formação deste profissional como sua prática docente. No entanto, a atuação do professor de Educação Física nas Escolas de Educação Infantil é alvo de discussão e pesquisa principalmente a partir de 1990, veremos a seguir como se tem dado a inserção deste professor nesta etapa da Educação Básica.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Cada vez mais as mulheres estão presentes no mercado de trabalho, e muitas além de provedoras dos seus lares, assumem sozinha toda a responsabilidade de cuidar, educar e criar seus filhos. Para tanto, cada vez mais faz-se necessário lugares para deixar seus filhos.

Contudo durante muitos anos as crianças das mulheres trabalhadoras eram cuidadas por instituições filantrópicas, que tinham como função o cuidar. É importante ressaltar, que muitos destes locais eram constituídos por mulheres da própria comunidade, sem formação específica para cuidar e educar as crianças sob a sua responsabilidade. As pessoas que cuidavam dessas crianças em sua maioria tinham pouca instrução, uma das poucas exigências era “saber cuidar” de crianças. (Grifo nosso) (OLIVEIRA, 1988).

Com a crescente necessidade de ter mais lugares para deixar as crianças, a exigência de pessoas habilitadas, maior número de cursos superiores ofertando vagas nas áreas da licenciatura, pesquisas sobre essa etapa da Educação Básica, políticas públicas educacionais voltadas a atender a criança muito pequena e pequena, fez com que no decorrer dos anos grupos, entidades, associações, políticos, pesquisadores, estudiosos, entre outros, se unissem para ampliar os direitos dessas crianças, isso se materializa principalmente a partir dos seguintes documentos: a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente de 1996 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Sanches (2003) afirma que para integrar as Escolas de Educação Infantil numa dimensão educativa, torna-se indispensável profissionalizar os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Para tanto, faz-se necessário formações que traga uma nova perspectiva em relação ao cuidar e educar. Para o autor é importante desfazer a ideia historicamente construído, no qual essas instituições foram marcadas pela filantropia, dádiva, favor, deficiência e pobreza. Sendo assim, deve ter como intenção construir formações que visem uma relação



dialética entre reflexão e ação, tornando-se os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino autor do seu processo de profissionalização e de vida.

Contudo, a entrada e permanência do professor de Educação Física nas Escolas de Educação Infantil no Brasil não é um processo historicamente fácil e tem sofrido muitas críticas e ataques.

Segundo Oliveira (1988); Sayão (1999), Cavalaro e Muller (2009), à Educação Física Escolar e a Educação Infantil ainda é um ambiente onde ocorre muitos conflitos, tais como: dicotomia (corpo X intelecto), escolarização (educação física como disciplina), disputa pelo espaço de trabalho (local do pedagogo e do professor de Educação Física), o objetivo do lúdico na aula de educação física, e na aula da pedagoga; as especificadas de cada um na instituição de educação infantil.

Para Sayão (1999) a entrada o professor de Educação Física na Escolas Municipais de Educação Infantil na cidade de Florianópolis – SC, causou uma disputa de espaço de trabalho entre os recém-chegados nesta etapa da Educação Básica e as pedagogas, que já tinham seu trabalho consolidado e reconhecido. Tal disputa levou a divisão dentro da própria escola a pedagoga trabalho o intelecto e o professor de Educação Física trabalha questões relacionadas ao corpo.

Rocha (2011) traz em sua pesquisa a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil em Vitória-ES, que apesar da proposta pedagógica da Educação Física ser muito diversificada, ainda falta abordar propostas para os profissionais atuarem na Educação Infantil.

Em relação aos professores de Educação Física que atuam no município de Campo Grande – MS, ainda é um processo em construção. Furtado, Xavier e Leonel (2019) ao pesquisarem a prática pedagógica do professor de Educação Física na abordagem Crítico-Emancipatória, na Educação Infantil em uma EMEI em Campo Grande – MS, afirmaram que o ensino reflexivo, pode-se iniciar desde a educação Infantil, contribuindo para que o docente se torne investigador e crítico da própria prática, buscando situações de ensino por meio da cultura corporal em que o jogo, a dança, a brincadeira, o movimento, entre outros conteúdos possam ser vivenciados e discutidos como uma construção humana com intencionalidade ao longo do processo de ensino aprendizagem.

---

Para os pesquisadores Kullmman Jr (2000); Garanhani e Moro (2000); Sayão (2001); Pinho; Grunennvaldt; Gelamo (2016); afirmam que ainda há muito o que pesquisar sobre o professor de Educação Física que atua na Educação Infantil, pois estudos tem demonstrado que o docente ainda não compreende seu papel nesta etapa da Educação Básica, que a formação inicial deve ser estrutura de forma que de subsídios para um conhecimento fundamentado e consistente para o futuro professor que tem como um dos nicho de mercado para o trabalho docente a Educação Infantil, e que a formação continuada contribua com conhecimentos que levem esse docente a questionar e refletir sobre sua prática docente com crianças muito pequenas e pequenas.

De acordo com as pesquisas acima, percebe-se que existe a necessidade de estudos no que se refere a atuação do professor de Educação Física Escolar, que atuam na Educação Infantil, pois a presença destes profissionais nesta modalidade de ensino ainda é muito recente, fazendo necessários estudos e pesquisas sobre diferentes temáticas, no intuito de contribuir para mudanças significativas na prática pedagógica do profissional de Educação Física na Educação Infantil.

Diante dos estudos percebe-se ainda a necessidade de mais pesquisas relacionada ao professor de Educação Física que atua na Educação Infantil, no entanto, diante do exposto, quais discussões contemporâneas tem em relação à Educação Física e a Educação Infantil? Neste sentido, tentaremos trazer a seguir alguns apontamentos sobre esse tema.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS SOBRE ALGUNS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

Como já foi mencionada anteriormente os estudos relacionados a Educação Física na Educação Infantil é algo muito recente, no entanto, algumas temáticas vêm sendo estudadas em relação a criança contemporânea

Para entendermos tais temáticas nos ancoramos aos estudos de Bauman (2001) que discorre sobre a fluidez do momento que vivenciamos, no qual o que era certo, solido, passou a ser liquido, fluido, isso pode ser levado para a sala de aula, o que tinha como certo, concreto, foi sendo contestado, discutido, revisto, gerando dúvidas e incertezas.

Em relação a educação infantil não é diferente. Antes a educação infantil era vista como um lugar para deixar a criança para ser cuidada, com os estudos e pesquisas, atualmente é um

---

lugar para cuidar e educar, na qual a criança traz consigo sua cultura que é um sujeito de direito. Segundo Sarmiento (2009) com o avanço dos estudos sociais sobre a infância, trouxe novas compreensões, mudanças e transformações em relação aos fenômenos políticos e sociais que constroem a história contemporânea da infância.

De acordo Sarmiento (2013) no final do século XX surgiu uma concepção de infância, que não condizia com a do passado, que a via a criança como incompetente, dependente do adulto, vulnerável, totalmente despossada do poder, obrigada à submissão e obediência ao mais velhos, incapaz de produção cultural autônoma, reprodutora cultura em processo de aprendizagem, objeto dos cuidado e da proteção paternal, personagem ausente dos lugares da decisão coletiva. Ao contrario a sociologia da infância traz uma reconfiguração desta criança como um ser normativo social, um sujeito de direitos, cidadã, membro pleno da sociedade, que carece de cuidado e proteção, porém que seja reconhecido seu valor de participação com influencia nos seus mundos de vida.

Para Belloni (2009) para construirmos um saber sobre infância, temos que mudar as formas de produzir conhecimento, investir em formação de pesquisadores e construir saberes novos orientados a perspectivas de mudanças.

A Educação Física neste espaço como fica? Durante muito tempo até 1980 a formação de professores, sua prática pedagógica estava patada em concepções biologicista, no desenvolvimento físico e motor das crianças. A partir de 1980 que pesquisadores começam a questionar essas teorias, buscam por meio das ciências socais compreender a crianças como um ser biopsicossocial.

A Educação Física na Educação Infantil, segundo Mattos e Neira (2008) deve-se pensar no movimento como uma forma de expressão dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais, não apenas como um aspecto motor. Para os autores a base no trabalho do docente deve se fundamentar no movimento historicamente construído.

Ferraz (2016) complementa afirmando que o movimento é uma das principais formas de interação da criança com o mundo, e deve ser estimulado desde cedo, pois é através do movimento que a criança se relaciona como meio ambiente, se expressa, usa sua criatividade, alcança seus objetivos e aprende consigo e com o outro.

Kunz (2006) afirma que o movimento humano vem carregado de intencionalidade, como vemos a seguir:

---



“Um “se-movimentar” natural nunca é neutro, ele sempre é dirigido a algo, mostra algo, realiza algo, etc. o movimento, assim, não é objeto, mas sim meio e pré-condição para as experiências humanas mais ricas e variadas.

O movimento humano como um “se-movimentar”, é um fenômeno relacional de “ser Humano-Mundo”, e concretiza sempre como uma espécie de “diálogo”. Uma de nossas melhores linguagens de relacionamentos nos diferentes contextos socioculturais portanto, realiza-se via movimento. A exploração e o desenvolvimento dessa linguagem abrem horizontes imprevisíveis e impressionantes, especialmente entre crianças e jovens, na ida de relações não apenas profissionais, mas especialmente afetivas, emocionais e de sensibilidade com a natureza e a cultura. Trabalhar com o ensino do movimento humano que leva à cópia e imitação é reprimir e até eliminar sentimentos, emoções e realizações mais importantes da vida de uma pessoa.” (KUNZ, 2006. P,21)

Pode-se observar que trabalhar com a Educação Física na Educação Infantil, vai além os aspectos físicos e motores, mas como afirma Ferreira (2005) é a possibilidade do docente inserir no cotidiano do aluno a oportunidade de desenvolverem habilidades corporais, atividades culturais, que levem os mesmos a expressar sua cultura, seus sentimentos, afetos e emoções.

No entanto, para que ocorra essa mudança de paradigmas, estudiosos como Sayão (1999;2001); Mattos e Neira (2008), para haver mudanças faz-se necessárias mudanças na formação inicial e continuada de professores de educação física, pois os currículos estão repletos de disciplinas técnicas ( como vôlei, basquete, atividades aquáticas, entre outras), e poucas disciplinas que de ênfase no trabalho pedagógica com a Educação Infantil, principalmente o que concerne as idades de zero a três anos.

Como podemos observar ainda há muito o que discutir sobre a Educação Física na Educação Infantil, o tema é diverso, porém se faz necessário, pois cada vez mais as crianças muito pequenas e pequenas estão frequentando as escolas de Educação Infantil. Neste sentido, ter profissionais capacitados, preparados, que se identifique com essa etapa da Educação Básica, poderá contribuir para uma melhora na prática deste docente, assim como na aprendizagem dos alunos.

## **CONCLUSÃO**

A Educação Física no Brasil é algo recente, que muitas vezes serviu ao poder hegemônico vigente em cada época, porém com características muito visíveis que era a reprodução do movimento, com currículos abarrotados de disciplinas de Matrizes Biologicistas, formando professores que sabiam fazer, porém muitas vezes sem criticar a própria prática.

Com a inserção das disciplinas de Matrizes Sociais, começa-se a pensar no aluno como um sujeito biopsicossocial, que traz consigo uma história, que deve ser contextualizada e refletida no processo de formação deste discente. Para tanto necessita-se de professores que saibam refletir sobre sua própria prática, num processo de ação e reflexão, para isso tanto a formação inicial, como a continuada precisa preparar esse profissional para atuar da Educação Física Escolar na Educação Básica.

Em relação a Educação Infantil no Brasil, também é processo em construção, e a atuação do professor de Educação Física neste espaço ainda é algo novo, que deve ser pesquisado, pois alguns problemas vêm sendo apontados, como a necessidade na mudança dos currículos na formação inicial, que ainda priorizam as disciplinas técnicas suprimindo as disciplinas de matrizes sociais; disciplinas que enfoquem o trabalho com crianças de zero a cinco anos; a própria identificação do professor de Educação Física que atua nesta etapa da Educação Básica, compreendendo que sua ação está ligada ao cuidar e educar; formações continuadas que contribuam no seu trabalho diário; a compreensão da criança como um sujeito de direito, e traz nas suas ações sua cultura, e que o movimento vem carregado de intencionalidade, e que é historicamente construído.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.

BEIIONI, M. I. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009a.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 25/02/2022.

CAMPO GRANDE-MS. Resolução n. 151, 10 de dezembro de 2013. Dispõe sobre carga horária destinada as horas atividades. DIOGRANDE n. 3.910, de 10/12/2013. Disponível: <http://www.campogrande.ms.gov.br/>

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP. Papyrus, 1988.

CASTELLANI FILHO, L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2ª Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. A educação física na educação infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009. Disponível:

---

<https://www.scielo.br/j/er/a/DD3pk9KX3KWhBD94GbGbGHR/abstract/?lang=pt>

Acesso: 20/01/2022

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo, Ed. Movimento, 1991.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Revista de Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, mai/ago, 2008.

BRACHT, V. Educação física e esporte: intervenção e conhecimento. **Revista da Educação Física**. UEM/Universidade Estadual de Maringá. Depto de Educação Física. Maringá, v.10, n.1, p. 95-100, 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 7<sup>a</sup> Ed. São Paulo, Loyola, 2001.

Furtado, E.R; Xavier, C.R.R; Leonel, W. Repensar A Prática Pedagógica por meio do Ensino Crítico e Emancipatório - Uma Experiência com a Educação Física nas EMElS de Campo Grande-MS. **Anais IV Seminário Formação Docente: Intersecção Entre Universidade E Escola "Educação Pública Em Tempos De Reformas"** 2019. Disponível:

<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/5682>

Acesso em 15/04/2020

GARANHANI, M. C.; MORO, V. L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVII. **Educar em Revista**, Curitiba, n.16, p. 109-119, 2000.

FERRAZ, L. O. **Educação Física Infantil**. Curitiba: CRV, 2016.

FERREIRA, V. **Dança Escolar: um novo ritmo para a educação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005. 80 p.

KUHLMANN JUNIOR, M. História da educação brasileira. *Revista Brasileira de educação*, n14, p.5-18, 2000.

KUNZ, E. Pedagogia do Esporte do Movimento Humano ou da Educação Física. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006.

MATTOS, G. M; Neira, M.G. **Educação Física infantil: construindo o movimento na escola**. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista de Educação Física/UEM**. Maringá, v.8, n.1, p.21-27, 1997.

PINHO, V. A; GRUNENVALDT, J. T.; GELAMO, K. G.. O lugar da educação física na educação infantil, existe? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 222- 240, 2016. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p222> Acesso: 20/03/2020



---

OLIVEIRA, Z. M. R. de. A creche no Brasil mapeamento de uma Trajetória. Revista Faculdade de Educação. São Paulo, 14 (1): 43-52, jan/jun. 1988. Disponível: <http://www.periodicos.usp.br/rfe/article/view/33402/36140> Acesso em 25/10/2020.

SANCHES, E. C. **Creches: realidade e ambiguidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAYÃO, D. T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, vol. 11, ano XI, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. In: RIZZINI, Irene; SILVA, Sueli Bulhões da (orgs). O social em questão. Ano XX, nº 21. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Departamento de Serviço Social, 2009. p. 15-30.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 2ª Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo. Supl.2, p.6-12. 1996.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 2ª Ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. Do corpo, da educação Física e das muitas histórias. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: 25 Anos De História: O Percurso Do Cbce Na Educação Física Brasileira, 13., 2003, Caxambu. **Anais**. Caxambu: CBCE, 2003. p. 1-16. Disponível: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2814> Acesso: 20/06/2016.

TAFFAREL, C. Z. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Revista Kinesis**, v. 30, n.1, p.95-133, 2012.

---

## **EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA: AS INFÂNCIAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA EMUFRN**

Carolina Chaves Gomes<sup>1</sup>

### **RESUMO**

A educação musical infantil tem cada vez mais ampliado sua atuação, no entanto no que se refere à formação inicial docente, os caminhos são estreitos. Nesse sentido, este artigo busca discutir os caminhos pedagógicos traçados para um aprofundamento acerca da educação musical infantil no ensino superior, notadamente na formação de professores de música, tendo como locus a disciplina Seminário em Educação Musical Infantil do Curso de Licenciatura em Música no semestre 2022.1. Para tal, discute-se o espaço dessa infância (ARROYO, 1996), a curricularização da extensão (SILVA, 2020), o papel da universidade enquanto espaço de formação e as aprendizagens discentes (GOMES, 2011; 2018; SCHÖN, 2000). De abordagem qualitativa, o estudo de caso apresentado utiliza como instrumento de construção de dados o plano de curso, registros do planejamento e os diários dos discentes da disciplina. Como resultados, percebeu-se a riqueza de experiências através da prática profissional orientada e supervisionada, refletido na adoção de novas estratégias pedagógicas, da reflexão unindo teoria e prática, da formação docente em música e da música enquanto direito da(s) infância(s).

Palavras-chave: Educação Musical Infantil. Formação docente. Ensino de música.

### **ABSTRACT**

Children's music education has its role increasingly expanded, not while referring to the initial training of teachers, the paths are narrow. In this sense, this article seeks to discuss the pedagogical paths outlined for an in-depth analysis of children's music education in higher education, notably in the training of music teachers, having as its locus the discipline Seminar in Children's Music Education of the Music Graduation Course in the semester 2022.1. For this we discuss, the place of childhood (ARROYO, 1996), the extension curriculum (SILVA, 2020), the role of the university as a locus for student training and learning (GOMES, 2011; 2018; SCHÖN, 2000). . With a qualitative approach, the presented case study uses as data construction instrument the course plan, planning records and student diaries. As a result, it is possible to perceive the richness of these experiences through guided and supervised professional practice, reflected in the adoption of new pedagogical strategies, reflection combining theory and practice, teacher training in music and music as a child(ren) right.

Keywords: Children's Music Education. Teacher training. music teaching.

---

<sup>1</sup> Doutora em Música-Educação Musical, UFRN, [carolinacg@ymail.com](mailto:carolinacg@ymail.com)



## INTRODUÇÃO

A educação musical há muito tem se ocupado da escola básica, tomado para si questões dessa escola e dos seus sujeitos. No entanto a infância que lhe cabe regulamentada por lei nesse espaço é a que se destina para o ensino fundamental anos iniciais. Ainda assim, a educação musical ampliou seu olhar e espectro de atuação para as crianças pequenas e bebês, inicialmente sob o formato de escola especializada e, nos espaços que lhe forem demandados, na escola básica de educação infantil.

Dessa forma, ao se tratar da formação inicial docente em nível superior, as práticas pedagógico-musicais para bebês e crianças pequenas não são foco na maior parte desses espaços de formação. No entanto, o que se vê na prática é o aumento de cursos livres de música para esse público e a demanda de escolas por esse ensino de música (GOMES, 2011). O que Gomes (2018) denomina de Educação Musical Infantil (EMI), ampliou-se no campo e mercado de trabalho de tal modo que se mostra de certa forma negligente a universidade ou centro de formação que não contemple as especificidades desse público.

Em estudo sobre esses espaços de formação nas universidades do nordeste, Gomes (2018, p.161-162) percebeu que, em entrevista à professores dessas universidades, “[...] sobre suas concepções acerca de aspectos da EMI na formação profissional e para a sociedade, os professores acreditam que o tema é de extrema relevância dada as especificidades envolvidas. (GOMES, 2018, p.162).

Assim, considerando a complexidade desse campo de estudo, este artigo busca discutir os caminhos pedagógicos traçados para um aprofundamento acerca da educação musical infantil no ensino superior, notadamente na formação de professores de música. Para tal serão apresentadas as situações de ensino-aprendizagem desenvolvidas na disciplina “Seminário em Educação Musical Infantil” do Curso de Licenciatura em Música da UFRN a partir do plano de curso e planejamento da docente responsável pela disciplina. Para ampliar a discussão, trazendo as reflexões discentes são analisados os diários de bordo dos alunos que cursaram a disciplina no semestre 2022.1, considerando-os por ser o primeiro momento presencial da disciplina pós-pandemia. Resguardou-se a identidade dos discentes tendo em vista aspectos éticos pedagógicos e da pesquisa, de anonimato.

Assim, trata-se uma pesquisa de abordagem qualitativa (SAMPIERI, COLLADO; LUCIO, 2013) no qual a construção do olhar sob o impacto de uma disciplina optativa na

---

---

formação inicial docente em música, se apresenta como estudo de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1994), tomando como objeto de estudo a oferta do período 2022.1.

Como instrumentos de construção de dados são utilizados o plano de curso da disciplina, registros do planejamento semestral e os diários de bordo de alunos. Estes últimos, selecionados e analisados mediante o aprofundamento reflexivo realizado no diário no qual, posteriormente essas reflexões foram agrupadas e categorizadas em temáticas que correspondem ao objetivo do estudo e à recorrência na fala desses alunos.

Nesse sentido, como forma de organização do artigo, segue-se à essa introdução um tópico apresentando a disciplina e seu caráter extensionista com a oferta de curso à comunidade externa. Em seguida, são discutidos o planejamento executado para a disciplina e os diários de bordo dos alunos. Por fim, as considerações finais destacam as principais temáticas desenvolvidas no artigo.

## **O PROFESSOR DE MÚSICA E A(S) INFÂNCIA(S): UM NOVO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

### **A disciplina Seminário em Educação Musical Infantil**

Desde o início da história da Escola de Música da UFRN (EMUFRN) a vocação para o ensino de música voltado às infâncias se apresenta como elemento constituinte dos seus cursos e espaços de formação, sendo o principal o Curso de Iniciação Artística (CIART), ação extensionista que acompanha desde 1962 o início das atividades da EMUFRN.

Seguindo essa perspectiva, o primeiro currículo do Curso de Licenciatura em Música, iniciado apenas em 2005, contempla essa educação musical infantil nas disciplinas obrigatórias “Atividades Orientadas I: educação infantil e ensino fundamental anos iniciais” e “Estágio Supervisionado I: educação infantil”, passando a figurar entre um dos poucos (senão único) curso de formação de professores especialista em música que contempla a educação infantil da escola básica como espaço de formação e prática de estágio supervisionado àquela época.

Ainda assim, havia um desejo de aprofundar questões sobre infância que não se encontravam nas demais possibilidades formativas do currículo ora posto. Eis então que em 2019, retornando do doutorado, a professora Carolina Chaves Gomes propõe a criação da disciplina optativa “Seminário em Educação Musical Infantil” com o intuito de contemplar temáticas que discentes e a própria docente identificavam como relevantes para uma prática profissional comprometida com esse público.

---

Nos anos seguintes, a disciplina foi ofertada nos semestres 2019.1, 2019.2, 2020.6 (semestre remoto opcional ofertado em caráter experimental durante a pandemia), 2020.5 (semestre regular ofertado durante a pandemia), 2022.1 e neste 2023.1. Após um período inicial, regularizou-se a disciplina a ser ofertada em todo primeiro semestre de cada ano.

Cabe, pois, ressaltar que é perceptível a estrutura semelhante ao que Gomes (2018) descreve acontecer nas universidades do nordeste brasileiro:

No que se refere a EMI na maioria dos cursos ela se apresenta nas disciplinas, seguida de cursos de extensão e eventos realizados, destacando os estágios supervisionados. [...] Ainda assim, os coordenadores e professores apontam fragilidades nos conteúdos de EMI destacando a dependência do perfil do docente que conduza as disciplinas para garantir sua abordagem. Outro destaque foi o reconhecimento por parte dos coordenadores e professores representantes dos cursos em destacar a ampliação da relevância da EMI na área, necessitando de conhecimentos e atuação mais específicos (GOMES, 2018, p.161-162)

Assim, Seminário em Educação Musical Infantil é uma disciplina optativa com carga horária de 60h, ofertada principalmente aos alunos da segunda metade do Curso de Licenciatura em Música da UFRN, ou seja, alunos que já conheceram parte dos contextos nos quais podem atuar, permitindo um aprofundamento sobre as temáticas que desejem compor sua trajetória acadêmica.

A ementa da disciplina versa sobre:

Estudos e práticas em Educação Musical Infantil. Aprendizagem e expressão musical na infância. Desenvolvimento Musical Infantil. Planejamento, realização e avaliação de atividades práticas para bebês e crianças pequenas. Desenvolvimento de prática extensionista. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2023)

Nesse sentido, percebe-se na ementa um foco não apenas nas discussões teóricas, mas também na prática docente em música para as infâncias. Assim, em todas as ofertas do componente curricular, buscou-se uma culminância do trabalho na prática docente dos estudantes. Como objetivos, a disciplina propõe:

Compreender a pluralidade da(s) infância(s), a infância como direito das crianças e as especificidades da aprendizagem e da inserção e interação da criança no mundo.

Conhecer e ampliar as concepções de ensino-aprendizagem na área da educação musical infantil.

Organizar e vivenciar os processos de ensino-aprendizagem em música e repensar os conteúdos e práticas de ensino, considerando o contexto social, os objetivos de ensino, as condições da instituição e as idades e experiências das crianças.

---

Criar, realizar, avaliar e melhorar propostas de ensino e aprendizagem, investigando o contexto educativo na sua complexidade e refletindo sobre a sua prática profissional, de modo a propor soluções para os problemas que se apresentem.

Adotar comportamentos e tomar decisões pautadas pela ética, pela superação de preconceitos, pela aceitação da diversidade dos alunos, tendo como princípio de que todos são capazes de aprender. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2023).

Tais objetivos dialogam com a perspectiva de uma infância construída e que se reconhece enquanto espaço de diálogo, pluralidade e identidade próprias, a quem a sociedade cabe compreender seu espaço e relevância, dando-lhe o direito à fala e autonomia próprias. Assim, como diz Arroyo (1996, p.89), é necessário “[...] que o educador tenha consciência de seu papel enquanto educador da Infância. Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos”.

### **A prática docente vinculada à disciplina: a curricularização da extensão**

Considerando que boa parte da proposta da disciplina Seminário em Educação Musical Infantil envolvia a prática docente em música para crianças de forma orientada e fundamentada, ela se tornou uma primeira incursão sobre a proposta que viria a se tornar obrigatória para as Licenciaturas: a curricularização da extensão<sup>2</sup>.

Nesse sentido, das 60h do componente curricular, 30h correspondem à carga horária de aula teórica, e 30h à carga horária de aula prática. Após a reformulação do currículo do Curso de Licenciatura em Música para atendimento à Resolução 038/2019, a carga horária prática foi dividida em 15h de carga horária de aula extensionista e 15h de carga horária de aula prática.

Assim, em 2019 foram realizadas simulações de práticas e seminários e durante a pandemia foram observadas, analisadas e gravadas aulas experimentais para ensino de música online. No ano de 2022, primeiro semestre presencial na EMUFRN, lançamos edital para um curso de música para bebês e crianças aberto à comunidade denominado “Primeiras Notas: musicalização infantil”<sup>3</sup> e os discentes da disciplina eram os professores responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação de aulas.

---

<sup>2</sup> Regulamentada em abril de 2019, a curricularização da extensão na UFRN, para a ser obrigatória a partir de 2021 (Resolução nº 038/2019-CONSEPE/UFRN).

<sup>3</sup> O Curso “Primeiras Notas: musicalização infantil” foi idealizado no meu projeto de atuação profissional apresentado à UFRN em 2012, com o propósito de criar um núcleo de pesquisa e práticas pedagógicas sobre a educação musical infantil de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

**Figura 01:** Logotipo do curso de extensão Primeiras Notas.



**Fonte:** Própria (2020).

O caráter extensionista da ação vinculada ao currículo da Licenciatura veio somar à uma expectativa de prática profissional dos graduandos, que anseiam com o momento em que estarão no campo de trabalho. De acordo com Silva (2020, p. 30):

É importante observar que a Extensão vem sendo cada vez mais reconhecida como vital para a universidade, em um movimento estimulado tanto pelas comunidades acadêmicas, ao entenderem a importância do relacionamento com a comunidade extramuros, que é realizada pela Extensão, quanto por medidas legais, como a creditação da extensão nos cursos de graduação. (SILVA, 2020, p. 30).

E para além de uma demanda da universidade, percebemos uma necessidade da comunidade, apresentada pelo expressivo número de candidatos inscritos para o sorteio de vagas do curso, ou seja,

Há que se considerar ainda as demandas da própria sociedade para a Universidade, uma vez que esta pode assumir uma série de papéis no que diz respeito ao desenvolvimento regional, diminuição das desigualdades, difusão de tecnologias, entre outros. (SILVA, 2020, p. 30).

Dessa forma, discutimos a seguir a trajetória da disciplina no semestre 2022.1 juntamente com os olhares dos discentes participantes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Condução da disciplina: construindo uma compreensão sobre infância e docência em música**

Dividido o semestre letivo em três unidades, as primeiras semanas de aula foram planejadas para sensibilizar os graduandos acerca das problemáticas da infância, e como ponto de partida foi solicitado uma atividade denominada “Sonoridades da minha infância”. O trabalho era conversar sobre a própria infância com familiares e desvelar sons e músicas marcantes desse período, revisitando vivências, emoções e percepções.

Outras ações vinculadas à essa sensibilização inicial envolveram textos e vídeos, como, por exemplo “Caminhando com Tim tim”, de Genifer Gerhardt que apresenta o mundo sob o olhar de uma criança em um passeio à casa da avó; ou o livro “Soy um artista” de Marta Altés, mostrando a alteridade entre a visão da mãe e da criança sob as artes que fazia em sua própria casa. Tratou-se também de tópicos como infância e criança, cultura da infância, interações e brincadeiras, desenvolvimento infantil e desenvolvimento musical infantil.

A segunda unidade do componente curricular Seminário em Educação Musical Infantil foi focada nas práticas, análise de propostas e rotinas para aulas de música (FERES, 1998; BARBOSA; MADALOZZO, 2011; PAREJO, 2018) e diálogos com profissionais que atuam na cidade de Natal/RN. Nesse momento começamos a fazer pequenas atividades de música para crianças com toda a turma. Em seguida, problematizando experiências dos próprios alunos, percebemos a necessidade de contemplar outros profissionais, dos quais tivemos 3 encontros destinados exclusivamente a conhecer, dialogar e executar práticas pedagógicas de aulas de música que atualmente são realizadas na cidade sob a égide desses profissionais reconhecidos por sua atuação na infância nos diferentes contextos.

Foi interessante perceber que, mesmo sendo profissionais que passaram pela EMUFRN e que têm como foco apenas a infância, cada um deles trazia elementos próprios na construção de sua postura profissional, da rotina de suas aulas e do nicho de mercado no qual atuavam prioritariamente. No entanto, todos possuíam as mesmas referências para sua prática profissional (ou referências muito semelhantes) e tinham muita clareza sobre seu diferencial no serviço oferecido à comunidade natalense.

**Figura 02 e 03:** Palestra-formação com professores de música.



Fonte: Própria (2022).

---

O final da segunda unidade já foi o planejamento, em grupo, de quatro aulas semanais a serem ministradas às turmas “1 a 2 anos” e “4 e 5 anos” do “Primeiras Notas: musicalização infantil”, que iniciariam na última semana de junho.

A terceira e última unidade teve como tema principal o relato e avaliação das aulas que estavam sendo ministradas, bem como políticas públicas para a infância e tempos e espaços na educação da infância, no qual problematizamos as questões da demanda de inscritos no edital, de pais e cuidadores presentes nas aulas, dos tempos de cada criança na rotina previamente elaborada.

De modo geral, a cada vez que a disciplina é ofertada, percebo certa fluidez de acordo com o público discente que a cursa, estendendo ou reduzindo determinado conteúdo. Considerando o fato de ser uma disciplina optativa, sempre optei por uma condução que considerasse os interesses e afinidades do público que a escolhe. No semestre em questão, havia muitos alunos com ansiedade e certo medo sobre a prática com bebês e com crianças maiores, fato que motivou a escolha das idades nas turmas ofertadas no Primeiras Notas. Outro aspecto relevante dessa turma foi a presença de discentes mães, questão que frequentemente nos levou a discutir o papel da parentalidade na formação de bebês e crianças, bem como problematizar nosso olhar adulto frente às questões cotidianas da infância.

### **Desdobramentos da prática pedagógica supervisionada: diários de bordo dos discentes**

A possibilidade da prática profissional orientada e supervisionada durante a graduação apresenta-se como uma das principais formas de aproximação do graduando com a realidade do trabalho docente. Além disso, traz maior segurança aos professores em formação pelo fato da orientação e supervisão terem olhares e suporte aos dilemas e desafios da prática docente.

Nessa primeira interação, de acordo com um dos discentes:

Foi muito especial para mim, pois foi o meu primeiro contato com os bebês. Poder vê-los de pertinho e interagir individualmente com eles trouxe um sentimento de familiaridade que me integrou, de fato, na aula (J., 2022).

De maneira geral, percebeu-se que o espaço da experiência pedagógico-musical foi intercalado em diálogo com a práxis educativa na qual os discentes se envolveram. Tal como relata J.:

Essa foi a minha primeira aula participando de todos os processos: do planejamento à execução. Estava bastante apreensiva pois essa seria não só a minha primeira aula ministrada no Primeiras Notas como também a primeira aula da vida ministrada para bebês de 1 a 2 anos de idade.

---

Certamente, as aulas ministradas pela professora Carolina na disciplina Seminário em Educação Infantil, trouxeram um norte muito bom para essa minha primeira experiência." (J., 2022).

Durante as aulas de música para bebês e crianças do Primeiras Notas, os discentes graduandos se depararam com situações e principalmente desafios da realidade pedagógica: seja um choro de bebê, o esquecimento de determinada canção, a falta de um instrumento musical acompanhador, ou até mesmo a dificuldade de cantar na tonalidade escolhida. Por outro lado, receberam olhares carinhosos, perceberam conquistas de aprendizagens inesperadas, comunicações não verbais por meio de gestos de crianças, pais e colegas professores, bem como o reconhecimento da comunidade da prática profissional ali desenvolvida.

Para isso, os discentes lançaram mão de estratégias diversas para lidar com as questões da realidade pedagógica, tal como citado nas situações abaixo:

Confesso até que tirei a concentração de M., pois era ela que estava responsável por essa atividade, mas de alguma forma, precisava mudar a estratégia.

[...]

E sabe aquela atividade que tiramos do planejamento? Ela voltou! Isso tudo me fez refletir a palestra do professor J. que em sua fala nos trazia três coisas importantes: "Quanto tempo eu tenho?", "Quem são essas crianças?" "lembrem-se, a criatividade é fundamental"!

E como foi! O pensamento tinha que ser rápido e fluir, mesmo que não planejado tinha que acontecer. E a atividade que havia saído foi colocada e dessa vez com cada criança utilizando os dois tambores com a música: Dois passarinhos (Cris Barulins e Gabriela Pelosi). Quando falava do canarinho, tocava-se o tambor mais agudo e menor, e na hora do pica-pau tocava-se o tambor maior e mais grave (A., 2022).

Ou ainda descobrindo características musicais das crianças e apontando-as para um melhor planejamento, como menciona A.:

Os tons precisam ser agudos, pois fica melhor para elas cantarem e são mais sensíveis a região mais aguda. Então, antes de qualquer atividade, deve-se prestar atenção a esse pequeno detalhe que faz uma grande diferença! (A., 2022).

A relação entre teoria e prática foi fortalecida nessas aulas do Primeiras Notas, tanto acerca da prática docente quanto do entendimento da importância da disciplina como um todo.

Como cita A.:

Lembrei do que foi dito em sala de aula que a partir dos 9 meses de idade, a criança tenta acompanhar o ritmo com o corpo e que também surge a imitação diferenciada. Eles estavam fazendo o que foi proposto a eles, porém do jeito deles e por esta razão, é como diz o ditado, se você não pode vencê-los, junte-se a eles.

E ao bater no chão, percebi que eles acompanhavam conforme era solicitado. Alguns mais, outros menos!" (A., 2022).

Em um determinado momento, uma criança maior (5 anos) participa excepcionalmente da turma dos bebês, o que suscita outras observações:

Para minha observação, foi muito legal a participação dele para que pudesse refletir sobre as aulas teóricas que tivemos em sala de aula. Era notório que a independência



---

dele nas atividades eram maiores, pois ele tinha mais autonomia, exemplo disso que ele queria pular como um sapo ao invés de repetir o som que o sapo fazia. (A., 2022).

Assim, os graduandos participaram ativamente do curso de extensão, vivenciando a prática docente de maneira orientada e supervisionada. Exercitando a docência em grupo e experimentando, como foi para muitos, o primeiro contato com bebês e crianças pequenas. No geral, para eles:

Foi maravilhoso ter tido a oportunidade de atuar no Curso Primeiras Notas presencialmente. [...] acredito que o grupo no todo soube articular bem durante as aulas, fico satisfeita em ter feito parte de um grupo que fez um verdadeiro trabalho de equipe. (M., 2022).

Chegamos ao último dia de aulas no Primeiras Notas. Sentirei muita falta dos pequenos e com certeza quero ter mais experiências na docência com essa faixa etária (J., 2022).

Considerações distantes das expectativas do início da disciplina, que revelavam medo e receios anteriormente apresentados. No relato de um dos discentes acerca da disciplina como um todo, menciona que:

No início da disciplina eu não me dei conta que iria ministrar aulas para bebês de 1 a 2 anos de idade até porque imaginei que a disciplina seria apenas teórica, engano meu, né? O que eu mais temia aconteceu! Dar aula para crianças! O que me deixava extremamente preocupada pelo fato de ser mãe e eu sabia que paciência me faltava e muito! Mas recorro as palavras da professora Carol: "mas é por isso mesmo que você não precisa ter medo, você tem essa vantagem" e realmente, foi essa "vantagem" que me fez ter vários momentos de criatividade e trazer a ludicidade para as aulas com mais intensidade.

Ver a evolução das crianças, as particularidades de cada uma, em pouco tempo, só reforça a minha convicção sobre a importância das aulas teóricas, de experiência de outras pessoas e a vivência na prática. Nela, pude ter um momento de grande aprendizado e nesse diário, levo-o para sempre em minha bagagem. (A., 2022).

De uma forma geral, com o Primeiras Notas o Curso de Licenciatura em Música atendeu uma demanda da comunidade e proporcionou a formação do perfil de um profissional prático-reflexivo (SCHÖN, 2000). Tal como cita Silva (2020, p. 27) "a Extensão, tal como está exposta na concepção acima, exige, por sua vez, uma concepção de universidade, em que a educação seja vista como direito e não como um privilégio ou um simples serviço.". Ou seja, um diálogo entre comunidade e a formação de profissionais nas universidades. Como menciona um dos discentes:

Dizer infância e educação musical em um mesmo contexto, é pensar em infâncias e um mundaréu de possibilidades musicais que fogem de um método antagônico conservatorial; de modo que o estandarte do aprendizado é a brincadeira.

Por isso o meu caminhar durante a disciplina foi também uma passagem de maturação ao projeto "Primeiras Notas" a partir de referenciais teóricos sobre educação musical e infância, trazendo como objetivo a vivência docente para nós licenciandos." (E., 2022).

Nesse sentido, finalizo este tópico com a citação abaixo, reiterando o aspecto da extensão em diálogo com o ensino e a pesquisa como uma forma de construção do saber. Assim,

---

---

Alunos e professores seriam sujeitos do aprendizado, fazendo da extensão uma forma de democratização do saber acadêmico, reelaborando-o com a comunidade, trabalhando o saber reelaborado na universidade, por meio de novas pesquisas, para que neste ciclo de trocas seja construído um conhecimento capaz de contribuir na transformação social” (VARGAS, 2013 *apud* SILVA, 2020, p. 27).

## **RESSIGNIFICAR O ENSINO PARA PROMOVER MUDANÇAS NA APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação inicial docente em música, no que se refere à educação musical infantil apresenta-se ainda em construção. O caso aqui apresentado buscou relatar a experiência vivenciada no semestre 2022.1 com a disciplina Seminário em Educação Musical Infantil na Escola de Música da UFRN.

Através de relatos dos discentes em diários, de registros do planejamento da docente e do plano de curso do componente curricular, apresentou-se um panorama de ações e discussões que revelaram características do espaço de ensino, das demandas da comunidade, das possibilidades e anseios discentes, dos caminhos pedagógicos possíveis na promoção de um diálogo sensível à(s) infância(s) no ensino superior.

Nesse sentido, a responsabilidade da universidade enquanto espaço de formação docente se coloca frente à desafios diversos. Dentre os quais, Gomes (2018) destaca que:

Os principais desafios serão resolvidos na medida em que a universidade se posicionar, revisitando práticas e modelos da EMI, avançando em aspectos práticos e conceituais. Para isso, assumindo esse conhecimento em uma perspectiva contemporânea, através de parcerias e criação de núcleos locais (ensino-pesquisa-extensão) e interinstitucionais, com objetivo de organização e diálogo entre os diversos profissionais que atuam nos centros de ensino com a Educação Musical Infantil” (GOMES, 2018, p. 162).

Nos caminhos pedagógicos traçados a partir da experiência aqui apresentada, convergem a formação inicial docente, a curricularização da extensão, a compreensão da música na, para e das infâncias como um direito das crianças e espaço frutífero para atuação do professor de música.

Espera-se, pois, ter contribuído com a discussão acerca desses espaços para docência em música na infância, especialmente no que tange ao ensino superior, bem como para destacar a importância da construção e do diálogo entre professores de música e a(s) infância(s).

## **REFERÊNCIAS**

ALTÉS Marta. **Soy um artista**. Barcelona: Blackie Books infantile, 2014.

---

ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da Infância. In **Revista: A Educação Infantil nos Municípios: a perspectiva educacional**. Belo Horizonte, MG. 1996.

BARBOSA, Vivian Dell'Agnolo; MADALOZZO, Tiago. Construindo um modelo de plano para aulas de musicalização infantil: a experiência do curso de musicalização infantil da UFPR. In: II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil. Escola de Música da UFBA, PPGMUS – Salvador, 2011, p.45-56.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

FERES, Josette S. M. **Bebê: música e movimento: orientação para musicalização infantil**. Jundiaí, São Paulo: J. S. M. Feres, 1998.

GERHARDT, Genifer. **Caminhando com tim tim**. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>> Acesso em: 10 março 2023.

GOMES, Carolina Chaves. **Educação Infantil nos cursos de Licenciatura em Música: um olhar sobre a formação docente**. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2018. 182p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, 2018

GOMES, Carolina Chaves. **O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal**. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2011. 185p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

PAREJO, Enny. **Iniciação e sensibilização musical: uma proposta de Educação Musical para o novo paradigma**. São Paulo: Signum, 2018.

PIRES DA SILVA, W. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: Um conceito em Construção. **Revista Extensão & Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2020. DOI: 10.21680/2178-6054.2020v11n2ID22491. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensoesociedade/article/view/22491>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tra. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. PRÓREITORIA DE EXTENSÃO. **RESOLUÇÃO No 038/2019-CONSEPE, de 23 de abril de 2019** - Regulamenta a inserção curricular das ações de extensão universitária nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Disponível em: <<https://proex.ufrn.br/documentos/documento?id=161847549>>. Acesso em 15 março 2023.

\_\_\_\_\_. SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS-SIGAA. Consulta-Componente curricular. **Programa Atual do Componente MUS5051-Seminário em Educação Musical Infantil**. Disponível em: <[https://sigaa.ufrn.br/sigaa/geral/componente\\_curricular/busca\\_geral.jsf](https://sigaa.ufrn.br/sigaa/geral/componente_curricular/busca_geral.jsf)> Acesso em 20 março 2023.

---

## ENSINO E AUTONOMIA, EIS A QUESTÃO!

Hemetério Segundo Pereira Araújo<sup>1</sup>  
Patrícia Campêlo do Amaral Façanha<sup>2</sup>  
Solonildo Almeida da Silva<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre uma importante obra do educador Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*, que reúne exigências à prática do ensino, impondo ao educador o confronto entre os conhecimentos apreendidos em sua formação acadêmica e sua práxis cotidiana, incidindo, diretamente, na formação de professores. Portanto seu objetivo geral é analisar de forma crítica a obra supracitada. Esta pesquisa é ancorada por outras do mesmo autor, constituindo-se como um exercício reflexivo necessário, que devemos nos propor enquanto profissionais do ensino, impondo-nos um retorno às bases e, principalmente, a responsabilidade sobre aqueles que nos predispomos formar. De início, revisitamos as bases educacionais propostas na obra que se opõem ao tradicionalismo, explicitando o ato de educar transcendendo o de ensinar. Em seguida discorremos acerca dos pontos destacados na referida obra, refletindo sobre suas contribuições frente aos obstáculos enfrentados em sala de aula e ao próprio ensinar que, segundo ele, exige estarmos atentos, mas passam despercebidos em meio à correria cotidiana.

Palavras-Chave: Pedagogia da Autonomia. Paulo Freire. Ensino. Formação de Professores. Resumo Crítico.

### ABSTRACT

This work presents a reflection on an important work by the educator Paulo Freire, *Pedagogy of Autonomy - Necessary Knowledge for Educational Practice*, which brings together demands for the practice of teaching, imposing on the educator the confrontation between the knowledge learned in his academic training and his daily practice, directly affecting teacher training. Therefore, its general objective is to critically analyze the aforementioned work. This research is anchored by others by the same author, constituting a necessary reflective exercise, which we must propose as teaching professionals, imposing a return to basics and, above all, responsibility for those we are predisposed to form. At first, we revisit the educational bases proposed in the work that are opposed to traditionalism, making explicit the act of educating transcending that of teaching. Then we discuss the points highlighted in that work, reflecting on his contributions to the obstacles faced in the classroom and to teaching itself, which, according to him, requires us to be attentive, but go unnoticed in the midst of the daily rush.

Keywords: Pedagogy of Autonomy. Paulo Freire. Teaching. Teacher training. Critical Summary

---

<sup>1</sup> Doutorado em Ensino, IFCE, [hemet.two@hotmail.com](mailto:hemet.two@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Ensino, IFCE, [patriciacampelo12@gmail.com](mailto:patriciacampelo12@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor, IFCE, [solonildo@ifce.edu.br](mailto:solonildo@ifce.edu.br)

---

## INTRODUÇÃO

Desde o início de nossas atividades de ensino, deparamo-nos com um vasto arcabouço teórico-metodológico-didático, mas uma obra se sobressaiu, *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*, motivando-nos a analisá-la de forma crítica. De autoria de Paulo Freire, publicada em 1996, reúne exigências ao ensino, impondo ao educador o confronto entre sua formação e sua práxis cotidiana, incidindo na formação de professores.

[...] o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convence definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua [...] construção (FREIRE, 1996, p. 13).

Debruçar-nos sobre esta importante obra, revigora-nos a reflexão necessária que devemos nos propor enquanto educadores, impondo-nos um retorno às bases e a responsabilidade sobre aqueles que nos predispomos formar. Neste resumo crítico, as impressões de Freire sobre aquilo que, segundo ele, exige-se de um educador que se proponha a uma educação mais progressista; assim, discorreremos acerca dos pontos por ele destacados.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Paulo Freire, no transcurso de sua obra, trouxe um entendimento de educação que se opunha ao tradicionalismo, aquilo que conhecemos por educação bancária, onde o educando é mero depósito de informação e o professor o depositante, não lhe dando espaço à reflexão.

[...] o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas" [...] Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão [...] (FREIRE, 1987, p. 33).

É por meio da bancarização da educação que vemos a fatídica precarização do ensino e do sistema educacional, onde o educando é um número, o professor o sujeito da ação depositária, e a escola a engrenagem movida pelo capital. Para Freire, educar vai além do mero ensinar e é, portanto, um ato político, onde não há neutralidade, onde tudo é intencional, que, para se efetivar, carece de retorno, de uma troca de intenções, de uma ação dialógica.

[...] o amor é, também, diálogo. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo [...]. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1987, p. 45).

Traçando um paralelo no que diz o próprio autor sobre o ato de educar, é preciso haver intenção, uma vez que, sem ela, não teremos a efetivação da articulação entre o ensinar e o aprender, entre o compromisso com a causa do educando e a sua libertação. Quando tratamos da não neutralidade assumida por Freire, tratamos do papel do professor no ensinar, quando este, ao se colocar à frente do processo educativo, assume um lado, balizando destinos.

[...] não há, como surpreender os temas históricos isolados, [...] mas em relação dialética com outros, seus opostos. [...] Frente a este "universo" de temas que dialeticamente se contradizem, os homens tornam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança (FREIRE, 1987, p. 53).

Ao se predispor a educar, assume o educador uma ação de embate ao que está posto; dessa forma, no embate, o educador se coloca ao lado do oprimido, do contrário reforça o lado do opressor, pois não há outro lado. Assim, ao assumir libertar, ao apostar no oprimido, Freire fundamenta o caráter progressista de sua obra, colocando o aluno e o seu contexto no centro da ação educativa, objetivando à construção de seu aprendizado e de sua autonomia.

[...] era imperioso, primeiro, saber se elas coincidiam com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem falava; segundo, se impunha a mim estar mais ou menos a par, familiarizado, com sua leitura de mundo, pois que, somente a partir do saber nela contido [...] me seria possível discutir a minha leitura de mundo (FREIRE, 1992, p. 12).

Aliado ao contexto vivenciado pelo aluno para se somar ao ensino do professor, está o ponto de partida defendido por Freire; longe disso, sua ação não seria possível, ainda que fosse certa, pois não haveria diálogo entre esses mundos. Vale ressaltar a necessidade de se ter esperança em um mundo mais próximo daqueles que parecem habitar em outro planeta, o planeta dos excluídos; pois, sem a esperança, não há saída para o descaso e a impossibilidade.

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo [...], terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (FREIRE, 1992, p. 47).

Quando do oprimido é tirado até mesmo o direito de sonhar, tiram-lhe também o direito de se assumir sujeito e, portanto, de se ver inserido neste mundo, conformando-o a mero espectador, a se engendrar ao contexto alheio. Quando tratamos da construção do aprendizado nos referimos ao ato deliberado de alguém que se propõe a ensinar e de um outro alguém que se predis põe a aprender, contudo, faz-se necessário o confronto de ideias.

---

[...] volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador [...] de se familiarizar com a sintaxe, [...] de perceber suas "manhas" indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos (FREIRE, 1992, p. 55).

Em um país onde a exclusão social, política e econômica ainda é a condição de nosso povo, lutar é honrar a consciência adquirida, uma vez que essa tomada de consciência é privilégio de poucos em meio ao universo de opressão. Desta feita, quando Freire nos propõe como ponto de partida a construção do aprendizado a partir daquilo que o aluno tem e sabe, mesmo perante ao sufocamento, propõe-nos que o aluno não começa do zero.

Ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, nu'ma perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe [...] sem respeitar esse saber [...] (FREIRE, 1992, p. 67).

É exatamente por não começar do zero, que o contexto de vida, assim como os conhecimentos de mundo - os saberes - do educando precisam ser considerados, assumidos como pressupostos importantes à construção do aprendizado, por mais novo que seja.

Assumindo que o aprendizado é construído a partir dos saberes que os alunos têm e trazem para a sala de aula, entendemos que a ação de ensinar passa por estes saberes e servem de base segura para o desbravar de novos caminhos.

É preciso, [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua [...] construção (FREIRE, 1996, p. 13).

Inundados do percurso de vida e de educação de Freire, deparamo-nos com o rigor e o compromisso necessários a educadores, da mesma forma com a predisposição e a intencionalidade necessárias ao educando, articulados em prol do ensinar e do aprender.

Refletir sobre as contribuições de sua obra frente aos obstáculos que enfrentamos em sala de aula, é refletir sobre o próprio ensinar que, segundo o autor exige estarmos atentos a pontos que lhe são caros e que passam despercebidos em meio a correria do fazer cotidiano.

O grande educador também afirma que “[...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (Idem, 1996, p. 14).

No fortalecimento do aprender nos preparamos para enfrentar um mundo cada vez mais repleto de sentidos e significados necessários à submissão de nossa crítica, principalmente aqueles que, submetidos a processos outros, execram o sentido do ensinar.

---

## **METODOLOGIA**

Trata-se aqui de uma pesquisa qualitativa que de acordo com Bastos (2007) se refere à pesquisa subjetiva cuja maior preocupação está no aprofundamento e abrangência da compreensão das ações e relações humanas. Quanto à coleta de dados, trata-se de um resumo crítico da obra do educador Paulo Freire, publicada em 1996, intitulada *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. Para tanto também foram utilizadas mais duas obras do mesmo autor: *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992); e *Pedagogia do Oprimido* (1987).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Assumindo que o aprendizado é construído a partir dos saberes que os alunos têm, entendemos que o ensinar passa por estes saberes, que servem para novos caminhos ao “(...) criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 13).

Assim deparamo-nos com o rigor e o compromisso necessários a educadores, da mesma forma que com a predisposição e a intencionalidade aos educandos, articulados em prol do ensinar e do aprender, pois é necessário refletir sobre o próprio ensinar.

O grande educador também afirma que “[...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (Idem, 1996, p. 14).

No fortalecimento do aprender nos preparamos com um mundo repleto de sentidos e significados que dão sentido ao ato de ensinar. Assim, rumo a um fazer mais reflexivo, Freire nos traz várias reflexões fundamentais, a primeira é a rigorosidade metódica exigida.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica [...] (FREIRE, 1996, p. 14).

Metodificar a prática é tão importante quanto a própria prática, pois assim efetivam-se as estratégias didáticas de ensino, aprofundam-se as possibilidades, permite-se um contato maior com o objeto do conhecimento, desenvolvendo a capacidade crítica do aluno.

Seguindo com suas reflexões, o autor nos traz a necessidade da pesquisa: “Ensino porque busco (...). Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me



educar” (FREIRE, 1996, p. 16).

Pesquisar é o ato do permanente buscar, fortalecendo-nos a busca pelo novo, ou ainda, permitindo-nos uma nova visão sobre aquilo que já conhecemos. Freire também nos impõe em seus escritos a inquestionável exigência do respeito aos saberes dos educandos.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (FREIRE, 1996, p. 17).

É por meio do universo de conhecimentos do educando que seguimos para irmos além daquilo que somos e sabemos, eis o ponto de partida, nosso contexto de vida, o autor destaca a necessidade de construir diante do, e no educando, a criticidade pela contextualização.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 17).

A crítica é um elemento importante, presente tanto no ensinar, quanto no aprender, no ensinar passa pelo questionamento, que deve ou deveria ser constante na práxis de sala de aula, no aprender, passa pela avidez do conhecer, do querer ser e poder ir além de si mesmo.

Outra reflexão importante, proposta pelo autor é a exigência de uma construção estética e ética coletiva, em que educador e educando comunguem da oportunidade de um novo olhar sobre o objeto do conhecimento e de uma nova postura diante do aprendido.

Freire (1996, p. 18) também afirma: “(...) me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, (...) um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 1996, p. 18).

É preciso, no ato do ensinar, respeitar o caminho e a si mesmo durante o caminhar, pois o aprendido é um universo a percorrer, mas faz-se necessário olhar e perceber, sentir a beleza no caminhar, e uma nova postura diante deste processo que é individual e coletivo.

O autor nos mostra também a necessária corporeificação das palavras pelo exemplo como mais uma exigência do ensinar, a concretização do que se ensina, do que se fala, do que é experienciado na sala de aula, dando sentido ao conhecimento ministrado.

“O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço. [...] Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 1996, p. 19).

Alinhado a isto entendemos que o professor ensine e professe aquilo que vive, para

---

que não caia em um contrassenso, para que não haja em dissonância ao que fala, para que, movidos pelo exemplo, seus educandos possam seguir caminhos mais seguros.

Para Freire, a aceitação é uma importante exigência que se faz necessária à prática do ensino, a aceitação do risco e do novo, além, é claro, da rejeição a qualquer forma de discriminação, assumindo inclusive o combate ao preconceito.

É próprio do pensar certo [...] a aceitação do novo que não pode ser negado [...] só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade [...] ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 1996, p. 19).

Defende também o autor que, quando nos colocamos a frente de processos de aprendizagem, precisamos de reflexão crítica sobre a nossa prática em sala de aula, muitas vezes relegada ao esquecimento e automatismo.

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses [...], pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz [...] (FREIRE, 1996, p. 21).

A prática do ensino não é um dom, mas algo a ser desenvolvido e que depende diretamente da atitude reflexiva do professor, seguindo a obra referida, temos a exigência do reconhecimento e a assunção da identidade cultural como premissas a seu pleno desempenho, pois “Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos ensaiam (...) a experiência (...) de assumir-se” (FREIRE, 1996, p. 22).

À luz do que nos diz o autor, conhecimento não se transmite, mas se constrói, e essa construção é cotidiana, individual e permanente. Para isso ele complementa “O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria.” (Idem, 1996, p. 25).

Então é para esta construção que, ao educando, é destinada a atitude do questionar; questionar aquilo que lhe chega por meio de falas, leituras e demais sentidos, com as bases conceituais que já lhe pertencem.

Freire defende o fato de reconhecermos o nosso próprio inacabamento, antes de sermos professores, sermos humanos que somos, afirmando que: “Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano” (1996, p. 26).

Outra reflexão importante trazida do objeto deste estudo é a exigência do ser humano se reconhecer como um ser condicionado às circunstâncias, que podem e devem ser mudadas, sob a luz de seu reconhecimento pelo ser que nela está inserido, como sujeito no mundo.

---

[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação [...] sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 28).

Saber de nossas limitações é importante, mas tomar consciência de cada uma delas é ainda mais, pois, quando assim o fazemos, percebemos os limites que nos condicionam e, dessa forma, temos a oportunidade de, caso queiramos e possamos, suplantá-los.

Na esteira das exigências pregadas pelo autor temos a necessidade da prática de sala de aula, o respeito a autonomia do ser do educando, possibilitando-o trilhar seus próprios caminhos rumo à construção do conhecimento e de si mesmo.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação (FREIRE, 1996, p. 31).

Continuando nossa análise sobre os pontos importantes elencados por Freire como fundamentais a práxis do professor, temos a exigência do bom senso, que baliza posturas, que impõe a tomada de decisões, que norteia a prática propriamente dita.

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, [...] não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. [...] confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo (FREIRE, 1996, p. 32).

Outra reflexão advinda deste estudo é a exigência da humildade, da tolerância e, mais ainda, da luta em defesa dos direitos dos educadores, pois “O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser” (FREIRE, 1996, p. 34).

Tomados pelo trabalho desenvolvido por Freire, é importante também assumirmos a urgente apreensão da realidade, para nós e para nossos alunos, pois somente transcendendo o lugar de expectadores poderemos assumir nosso lugar de sujeitos, intervindo na realidade.

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (FREIRE, 1996, p. 35).

O ato de ensinar, por depender diretamente do professor, carece de pontos que lhe são caros, mas, conforme o autor, existe uma necessária exigência pela alegria e pela esperança, pois “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. [...] de

---

que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar” (FREIRE, 1996, p. 37).

Na mesma esteira das ideias e dos ideais firmados na obra em questão, temos ainda a necessidade de termos convicção de que a mudança é possível. Acreditar que mudanças são possíveis é a condição primeira para a inexistência de neutralidade diante do mundo.

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p. 40).

Outra exigência que se faz necessária ao ensinar, conforme o estudo em questão, é a curiosidade, a avidez do buscar, a inquestionável atitude que professor e aluno devem ter frente ao conhecimento, tornando-se fator decisivo no caminhar.

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam [...] porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento (FREIRE, 1996, p. 44).

Sustenta também o autor, outra exigência ao ensino, a articulação que devemos fazer entre a segurança, a competência profissional e a generosidade, tudo passa pela seriedade com que assume seu trabalho e pela firmeza de propósito, mas sem esquecer da cumplicidade.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...]. Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez (FREIRE, 1996, p. 47).

Freire também nos traz a exigência do comprometimento do educador para a consecução da atividade de ensino, comprometimento que este deve ter consigo mesmo, com seus alunos, e, mais ainda, como o processo, efetivando a sua função.

Por isso o autor fala: “Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho” (FREIRE, 1996, p. 50).

Seguindo a linha defendida pelo autor, também destacamos a exigência de compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, devendo ser encarada com rigor, pois o educador tem a rara oportunidade de contribuir com a sociedade que virá.

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 1996, p. 51).

---

A obra em questão traz ainda um reforço quanto a exigência de congregar liberdade e autoridade no ato de ensinar, ao afirmar que: “[...] Inclínados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade” (FREIRE, 1996, p. 54).

Para o autor é preciso discordar e é preciso preparar o aluno para a tomada consciente de decisões, uma vez que na prática em sala de aula, não se priva o aluno de decidir sob aquilo que pretende fazer ou deixar de fazer, contudo é preciso que lhe sejam esclarecidas as consequências de cada uma delas. Portanto: “Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas (...)” (FREIRE, 1996, p. 57).

Defendido na obra em questão, Freire nos traz também a exigência de saber escutar, o que nos parece óbvio, mas não o é, uma vez que, o ato da escuta transcende o ato de ouvir. Pois: “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro (...)” (FREIRE, 1996, p. 61).

Outra exigência ao ensino, conforme nosso estudo, é o reconhecimento de que a educação é ideológica, sendo esta um elemento presente na prática do professor, pois não há como se ter imparcialidade no ato ensinar, ou afirmamos a opressão ou nos opomos a ela.

[...] igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz [...] da ideologia. E o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos (FREIRE, 1996, p. 64).

Seguindo o que defende o autor, há que se exigir do professor, a disponibilidade para o diálogo, a uma maior abertura aos alunos na prática de sala de aula, o que, obviamente, toma mais força na medida em que o educador se torna mais seguro de si e de suas ações.

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema [...]. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior” (FREIRE, 1996, p. 69).

Por fim, Freire traz ainda, a exigência determinada ao professor de querer bem aos seus educandos, uma vez que, não coaduna com o ato de ensinar o desprezo, o mal querer, é preciso gostar do que faz para que esse gostar se reflita no processo de ensino-aprendizagem.

E arremata essa ideia ao dizer: “Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta (...)” (FREIRE, 1996, p. 72).

Gostar do que faz, faz a diferença, e é, a partir desse gostar, em seu mais amplo

---

sentido, que o professor revela suas pretensões aos seus alunos, para o processo e para o futuro da própria sociedade, pois, de uma atitude afetiva, temos uma esperança positivo.

## **CONCLUSÕES**

Refletir acerca do ensino e do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula é se predispor a analisar o processo e não seus resultados, é a partir deste entendimento que chegamos ao final deste trabalho. Freire, ao conceber a sua Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa, alerta-nos para necessidades negligenciadas.

Aqui não culpabilizamos o professor, mas à própria sistemática das escolas e do processo educacional, que condiciona os profissionais a uma rotina massacrante, tirando-lhes o direito à reflexão. Não há uma defesa ao descumprimento de processos, mas sim uma crítica a tudo que se opõe ao educador para a consecução de suas práticas de ensino.

Vale ressaltar que o ensino formal também se propõe a preparar o aluno para a vida, incidindo na construção da sociedade, contudo vemos a incapacidade do sistema na formação de professores refletida em cursos de licenciatura que se amontoam pelo país, formando precariamente profissionais que construirão os sujeitos do amanhã.

Dessa forma, torna-se urgente atentarmos à formação dos professores e ao ensino, pois serão determinantes no futuro. Entendemos assim que, atentos à formação de pessoas, faz-se necessário cumprir as exigências propostas por Freire, pois, quanto mais lhes forem acrescentados, tanto melhor estarão preparados para articular o ensino e a autonomia.

## **REFERÊNCIAS**

BASTOS, Núbia Maria Garcia. Introdução à metodologia do trabalho acadêmico. 4 ed. Fortaleza: Nacional. 2007. v 1. 104 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. 107 p.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992. 127 p.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p.

---

## ENSINO POR INVESTIGAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS PARA ATUAREM NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Géssica Maria Amarante Conceição<sup>1</sup>  
Gessica Macêdo da Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

A sociedade atual exige das pessoas a capacidade de refletir, de questionar para atuarem em situações do cotidiano. Assim, ao se tratar da formação de sujeitos críticos, no cenário educacional, uma abordagem de ensino por investigação se apresenta como alternativa viável, o que logo remete a problematização da prática de como o professor atua frente a essas proposições. Surgindo a seguinte indagação: *como o ensino por investigação pode permitir a formação de sujeitos críticos para atuarem em sociedade e como uma perspectiva investigativa do ensino pode ser uma possibilidade para tal?* Para tentar responder ao seguinte questionamento, considerando a prática do professor, partimos do objetivo que é *refletir sobre o papel do professor na formação do sujeito na sociedade contemporânea, ressaltando a contribuição do ensino por investigação na transformação da educação para a cidadania*. O presente trabalho busca discutir de forma integrada o ensino por investigação e o papel do docente no processo de formação do sujeito no contexto atual, em que foram analisados os estudos dos autores BASTOS (2008); CARVALHO (2019, 2016); NETO; SOUSA (2015), partindo de uma pesquisa bibliográfica com foco qualitativa. Diante das análises, afirmamos a necessidade da implementação de novas práticas pedagógicas, para que as habilidades como a construção da consciência autônoma, da criticidade, da reflexão por parte desse sujeito sejam alcançadas para a formação do sujeito crítico e reflexivo.

Palavras-chave: Ensino por investigação. Formação do sujeito crítico. Papel do professor.

### ABSTRACT

Today's society demands from people the ability to reflect, to question in order to act in everyday situations. Thus, when dealing with the formation of critical subjects, in the educational scenario, an approach of teaching by investigation is presented as a viable alternative, which soon leads to the problematization of the practice of how the teacher acts in the face of these propositions. The following question arises: *how can teaching by investigation allow the formation of critical subjects to act in society and how can an investigative perspective of teaching be a possibility for this?* In order to try to answer the following question, considering

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECIMA da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Professora da Rede Municipal - SEMEC de Cícero Dantas - BA. E-mail: [gessica.amarante@hotmail.com](mailto:gessica.amarante@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECIMA da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Professora da Rede Municipal - SEME, Elesbão Veloso, Piauí-PI, Brasil. E-mail: [gessycamacedo@yahoo.com.br](mailto:gessycamacedo@yahoo.com.br)

the teacher's practice, we start from the objective of reflecting on the role of the teacher in the formation of the subject in contemporary society, emphasizing the contribution of teaching by investigation in the transformation of education for citizenship. The present work seeks to discuss, in an integrated way, teaching by investigation and the role of the professor in the process of formation of the subject in the current context, in which the studies of the authors BASTOS (2008); CARVALHO (2019, 2016); GRANDCHILD; SOUSA (2015), based on a bibliographical research with a qualitative focus. In view of the analyses, we affirm the need to implement new pedagogical practices, so that skills such as the construction of autonomous awareness, criticality, reflection on the part of this subject are achieved for the formation of the critical and reflective subject.

Keywords: Teaching by investigation. Formation of the critical subject. Teacher's role.

## **INTRODUÇÃO**

A sociedade atual exige das pessoas a capacidade de serem críticos formadores de opiniões frente a situações na qual tanto vivemos. O mundo contemporâneo está em transição e é marcado pelas constantes crises, seja no campo social, político, econômico e cultural. Assim, a vivência, a reflexão e a sistematização das atividades no ensino, designa a construção de um repertório de conhecimentos que, junto ao processo de ensino e aprendizagem permite delinear um perfil para o papel de formação do professor a partir de sua prática pedagógica em sala de aula.

No entanto, é importante que tenhamos uma nova percepção de mundo, e, conseqüentemente, uma nova proposta para ensinar e aprender para que possamos chegar à construção de sujeitos críticos e reflexivos. Esse contexto pressupõe assumir o processo pedagógico com objetivos e estratégias pedagógicas diferenciadas, tornando a sala de aula um ambiente de discussões, ação, argumentação e pesquisa, no qual o docente e discente constroem juntos projetos de vida e de saberes (MARTINS; ALBERTI; OLIVEIRA, 2015).

É importante pontuar que a educação formal, por meio da escola, é atribuída, desde os anos iniciais, o ofício de preparar os sujeitos para atuarem neste mundo com as grandes transformações anunciadas na sociedade contemporânea. Embora a sociedade tenha sofrido tantas transformações, nosso sistema educacional vem passando por mudanças, sendo assim, faz se necessário a busca pela formação de seres que sejam capazes de enfrentar os desafios postos pela a sociedade.

Nesse sentido, quando pensamos na formação desses sujeitos, logo, a escola tem a finalidade de contribuir na formação de sujeito ético-político, ativo na sociedade do qual é parte integrante, uma vez que esta instituição de ensino contribui para os processos educativos, em

---



favor da formação da consciência moral do indivíduo. Decerto, é importante ressaltar que o conhecimento é considerado como uma representação da realidade, suscetível a erros e mudanças. Assim, o ensino propicia a aprendizagem de saberes necessários à apreensão do mundo que rodeia o educando para a transformação de um sujeito que seja capaz de atuar em sociedade.

No que se refere à formação de sujeitos críticos para atuarem na sociedade contemporânea, o papel do professor é levar os estudantes a desenvolverem um interesse maior em relação ao processo de ensino e aprendizagem fazendo com que eles construam novos significados para si mesmo em conjunto com o ensino por investigação. Contudo, é necessário que o docente comece a usar o conhecimento científico, para uso das tecnologias educacionais e estratégias didáticas inovadoras e criativas para despertar o interesse do aluno nesse processo de construção.

Nesse contexto, podemos pontuar que enquanto estratégia pedagógica, o ensino investigativo pode ser sim um disparador para a construção e fortalecimento de um sistema educacional que se renova pois o mesmo tem elementos que possibilitam inovação e usos tecnológicos. O que se refere a ação do docente dentro do contexto educacional é indispensável para a formação de sujeitos críticos para alcançarmos os objetivos propostos nos documentos legais que versam sobre a educação.

Para tanto, quando se pensa na formação de sujeitos críticos é que adentra a perspectiva educacional do ensino por investigação, sendo que ele em sua ampla construção ajuda os discentes no desenvolvimento de sua autonomia através da interação, tornando-os seres ativos em sua atuação social.

Diante do exposto, cabe questionar, *como o ensino por investigação pode permitir a formação de sujeitos críticos para atuarem em sociedade e como uma perspectiva investigativa do ensino pode ser uma possibilidade para tal?* Partindo dessa premissa, para que o ensino por investigação aconteça é necessário a transformação do espaço de aprendizagem, de forma a contribuir para a formação dos educandos de modo a facilitar o desenvolvimento de seu potencial. Para (MARTINS; ALBERTI; OLIVEIRA, 2015) é necessário repensar a percepção de educação superando a mera transmissão de saberes, e apostando na construção ativa do conhecimento do discente em seu processo de desenvolvimento intelectual.

Dentro desse contexto, o objetivo dessa produção é *refletir sobre o papel do professor na formação do sujeito na sociedade contemporânea, ressaltando a contribuição do ensino por investigação na transformação da educação para a cidadania.*

---

No que concerne, a prática docente e o ensino por investigação, ambos propiciam ao professor construir um ensino que não seja uma mera transmissão linear de conhecimentos ou ato de depositar conhecimentos e valores acumulados por gerações passadas, pois se utilizam de estratégias que busca o compromisso social, trazendo junto suas particularidades e a formação de um sujeito crítico, criativo e autônomo.

Assim, ao estabelecer uma relação entre o papel do professor e o ensino por investigação para a construção de um sujeito crítico, essa análise nos possibilitou identificarmos o que deve ser feito para que essa construção aconteça. Ao final, organizamos esses dados para uma discussão sobre como essa correlação pode contribuir para tal formação.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Ensino por investigação na formação de sujeitos críticos**

Se olharmos para a evolução do sistema educacional iremos refletir sobre o surgimento de novas perspectivas pedagógicas, e logo perceberemos a inserção de estratégias que favorecem o rompimento de uma educação em que o protagonismo está pautado na figura do professor e o aluno apenas mero receptor de informações. Dessa forma, se faz necessário voltarmos de maneira reflexiva ao conceito da palavra investigação enquanto elemento que favorece uma busca por respostas para um determinado problema.

Quando se pensa em um ensino por meio de investigação, esta perspectiva de ensino está ancorada em um princípio de buscar a construção de seres participantes do processo em favor do protagonismo de sua própria existência. Nesse contexto, a sala de aula pode ser vista como uma extensão das relações sociais e que por consequência tudo que está inserido nela deve ser visto em favor de buscas de hipóteses para resolver questões. Bachelard (1996), salienta que " todo conhecimento é resposta de uma questão ".

No entanto, é necessário refletir acerca da importância de como acontece o desenvolvimento do ensino por investigação dentro do sistema educacional, uma vez que, essa estratégia de ensino possibilita que o aluno alcance etapas que diz respeito à construção de um pensamento crítico e reflexivo tendo ainda as demandas sociais como o desencadeadoras dessa formação.

Ainda pensando no contexto de investigação é necessário salientar que para alcançar essa proposta pedagógica em sala de aula se faz necessário a busca de interação entre todos os participantes para que dessa maneira a tarefa de investigar contemple as suas etapas de discutir,

refletir, experimentar e possivelmente chegar a uma conclusão. Sabendo que essa possível conclusão/solução é temporal, pois como se sabe diante das transformações sociais, nada é estável e permanente, pois estamos falando de sujeitos que vivem em uma construção diversa tangida pela sociedade.

Segundo Carvalho (2019, p. 43)

Partindo desse pressuposto, em uma investigação diversas interações ocorrem simultaneamente, tais como: interação entre pessoas, interação entre pessoas e conhecimentos prévios, interação entre pessoas e objetos. Todas são importantes, pois são elas que trazem as condições para o desenvolvimento do trabalho.

Dessa forma, podemos perceber que para acontecer um processo investigativo é indubitável as relações do sujeito com todo meio que ele está inserido, pois, como se sabe para construir um ser pertencente a sua sociedade é necessário que exista respeito à construção das reflexões e possíveis soluções de problemas que são apresentados na sociedade pertencente.

Na busca pela resolução de um problema podemos salientar que quando acontece essa tentativa, é chegada a compreensão de aprendizagem e de desenvolvimento do objeto do saber por meio de uma determinada proposta. Dessa forma, Carvalho (2016, p. 21-22) expõe que :

(...) diante de um problema colocado pelo professor que o aluno deve refletir, buscar expressões e participar com mais ou menos interesse (dependendo da atividade didática proposta e seus objetivos) das etapas de um processo que leve à resolução do problema proposto, enquanto o professor muda sua postura, deixando de agir como transmissor do conhecimento, passando a agir como um guia.

Diante do contexto, salientamos a importância do papel do professor enquanto mediador de um processo que permite a construção de seres para atuar com problemas reais e diários, pois como se sabe somos incompletos e necessitamos das relações cotidianas para nos fortalecer enquanto seres que busca a construção crítica e reflexiva.

### **O papel do professor na formação de sujeitos para atuarem na sociedade contemporânea**

Atualmente, vivemos em uma sociedade que exige das pessoas a capacidade de refletir, raciocinar, de duvidar, de interrogar, para que assim possam se tornar seres formadores de conceitos e princípios nos aspectos políticos, econômicos, culturais e educacionais. Neste

---

cenário, muitas ideologias transformaram e moldaram a nossa sociedade ao longo da história. Porém, essa nova ordem social contemporânea nos leva a uma transformação no papel do professor na formação de sujeitos.

Partindo desse prisma, para quebrar os paradigmas existentes na sociedade brasileira o docente vem enfrentando grandes desafios e a educação é uma mola propulsora para a modificação da sociedade, além de incentivar e dialogar os saberes nas relações com os discentes para que assim possa haver a fortalecimento do conhecimento.

Nesse sentido, quando falamos de escola, a figura do docente é uma das primeiras imagens que nos vem à cabeça. O que nos leva a refletir acerca de suas ações, seus métodos, didática, avaliações, aprovações e reprovações. Diante do cenário educacional o conceito de professor modificou muito, hoje ele é visto como educador e não mais visto sob um olhar diferenciado (NETO; SOUSA, 2015).

Para estes mesmos autores:

Ser educador é o professor que reflete em suas ações, o que busca aperfeiçoamento e preocupa-se com a formação contínua, para que possa contribuir cada vez mais para que os seus estudantes possam descobrir o conhecimento que os tornem autônomos e críticos (NETO; SOUSA, 2015.p.01)

Contudo, o papel do professor nesse processo é essencial, pois, terá que sensibilizar os educandos a buscar por uma formação crítica e reflexiva. Mostrando aos discentes que o futuro depende do agora, e que é no presente que se constrói nossa identidade, nossa ética, nossos valores enquanto cidadão, pois as ideologias que atuam em nossa sociedade foram postas nesse ambiente por nós mesmos para a construção de uma sociedade justa e igualitária, e para que esses paradigmas da sociedade sejam quebrados a melhor arma é a educação.

Para Oliveira (2014, p. 03) falar do papel do professor se destaca no:

processo ensino/aprendizagem explorado neste trabalho, é mostrar como deve ser permeada sua prática: não como um mero transmissor de informações, mas como um gerenciador do conhecimento, valorizando a experiência e o conhecimento internalizado de seu aluno na busca de sua formação como pessoa capaz de pensar, criar e vivenciar o novo, assim como da formação de sua cidadania.

O papel do professor na formação de sujeitos críticos na sociedade contemporânea resulta de uma educação transformadora. Logo, vai fazer com que o discente busque a construção da consciência autônoma, da criticidade, da reflexão requer uma consideração de

---

determinadas e complexas condições sociais e práticas educativas reflexivas e dialógicas, nesse viés, o professor assume papel de suma importância, no desenvolvimento de sua autoridade em sua superioridade cultural e técnica (BASTOS, 2008).

No que se refere a prática pedagógica, o docente deve desenvolver a capacidade de despertar nos estudantes a criticidade, a curiosidade, a autonomia e a insubmissão para atuarem diante dos contextos que a sociedade impõe. Para tanto, o papel do professor é desenvolver junto aos educandos uma rigorosa e metódica ação com objetivo de formar sujeitos repletos de valores humanos e políticos para atuarem em sociedade, de modo que possam repensar o certo, refletir, contextualizar, criticar, relacionar. Ensinaamentos como estes são parte essencial para a formação de um sujeito ético, digno, ativo e transformador da sociedade onde está inserido.

Partindo desse princípio, as práticas educativas vêm assumindo diferentes formas ao longo da história, variando conforme o tempo e o espaço. Nesse sentido, o papel do professor na formação de sujeitos críticos é de suma importância, pois, possibilita uma tomada de consciência e emancipação do sujeito dentro da sociedade.

No entanto, entende-se que a construção do conhecimento dos discentes começa a partir da formação acadêmica, quando o educador dentro de seu contexto educacional desenvolve o hábito de refletir acerca de sua própria formação, não só àquela adquirida em sala de aula, bem como àquela aprendida em suas pesquisas, leituras, discussões e participações em eventos para seu aprimoramento constante (SEIXAS, CALABRÓ; SOUSA, 2017).

Vale destacar, a importância do papel do professor na construção de um sujeito crítico e reflexivo, a partir de sua prática docente, logo, o conflito cognitivo é um importante estímulo no processo de desenvolvimento à aprendizagem conhecida como mudança conceitual, ou seja, fazer com que o indivíduo perceba a inadequação de suas hipóteses em relação aos novos problemas o estimula a pensar, interrogar, buscar informações, pesquisar alternativas e transformar ideias (TRIVELATO 2011).

Para tanto, ao adquirir esses conhecimentos o docente passa a atuar como mediador entre o conhecimento científico e os discentes aprendizes procurando dar significado ao conhecimento de ideias e práticas da comunidade científica, cumprindo seu papel de seres autônomos, críticos e reflexivos.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho parte de uma pesquisa bibliográfica com foco qualitativa, buscando a atuação do ensino por investigação no processo de formação do sujeito no contexto atual, em que foram analisados os estudos dos autores BASTOS (2008); CARVALHO (2019, 2016); NETO; SOUSA (2015) entre outros. A escolha desses autores se constituiu a partir das temáticas trabalhadas por eles e as relações com o tema propostos por nós, sendo que esses estudos discorrem acerca da importância do ensino por investigação e o papel da escola e do docente para a formação de sujeitos críticos para atuarem em sociedade, refletindo sobre o processo de atuação na educação formal.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A aprendizagem pode acontecer em diferentes instituições, como na família, no bairro, na igreja, na escola, através dos movimentos sociais e políticos, pois, é essencial para a sobrevivência do ser humano. No âmbito da formação de sujeitos críticos a aprendizagem se constitui como processo de aprender passando por interações complexas, começando na infância e perpassando a formação profissional, pois somos produtos das relações históricas e culturais.

Deste modo, compreendemos que os resultados foram realizados a partir de estudos bibliográficos, com base em textos dos autores que discutem a temática proposta, explicitando os entendimentos sobre o papel do professor no processo educativo, ressaltando a contribuição do ensino por investigação na transformação da educação para a cidadania.

Como resultados, vimos a necessidade da implementação de novas práticas pedagógicas, assim como a formação continuada de professores no sentido de mantê-los atualizados com todas as inovações que se apresentam na escola perante a sociedade contemporânea com o objetivo de torná-los alunos críticos e reflexivos diante do contexto em que estão inseridos.

No entanto, para que essas habilidades cognitivas sejam adquiridas pelos discentes é viável que o professor repense acerca de sua prática em consideração a determinadas e complexas condições sociais, bem como as práticas educativas reflexivas e dialógicas, pois, é necessário que o docente busque estratégias, permitindo-lhe que seu papel seja de mediador na construção do conhecimento.

Diante do exposto o ensino por investigação apresenta características capazes de fazer com que o discente desenvolva habilidades, tais como: a construção da consciência autônoma,

da criticidade, da reflexão por parte desse sujeito. Tornando-se um disparador para a construção e crescimento do sistema educacional que se renova com o passar dos anos, logo, o mesmo apresenta elementos que viabilizam a inovação do uso tecnológico.

Em suma, destacamos a necessária superação das práticas educativas tradicionais em busca da inovação pedagógica que atenda a construção do conhecimento de forma que a aprendizagem se torne significativa, reencantando e despertando o desejo de aprender tornando seres ativos para atuarem na sociedade atual.

## CONCLUSÕES

Pensar estratégias em favor da formação do sujeito para atuar de forma crítica e reflexiva em uma sociedade mutável, exige do sistema educacional elementos inovadores. Bem como uma formação continuada para seus profissionais, uma vez que não é mais cabível pensar o aluno enquanto receptor de informações. É necessário viver a educação e fazer com que ela se faça presente nas demandas sociais, rompendo assim as ideias que se tinha de escola apenas como uma instituição de ensino e que a mesma não fazia parte da sociedade.

O rompimento dessa ideia só foi percebido por meio de novas perspectivas educacionais, quando permitiu que o ensino fosse pensado para resolver um problema de ordem social, dando voz ao alunado para trazer as suas hipóteses, e fortalecendo suas ideias por meio das teorias já construídas, fundamentando assim suas concepções. Mas, tudo isso só foi possível graças ao repensar o papel do professor, pois, foi necessário permitir a interação de todos os envolvidos e não o protagonismo do docente.

Dessa forma, é preciso refletir a necessidade de compreensão em favor da formação de seres aptos a atuarem em sociedade, e isso só será possível se o sistema educacional de ensino permitir a relação do sujeito social com o sujeito educacional durante toda sua vida, não apenas no segmento universitário. Logo, é indispensável que cada ser apresente particularidades e as defenda, em favor da construção de uma sociedade diversa.

Assim, a partir das reflexões realizadas com base nos autores citados, pudemos perceber que o professor, ao exercer a docência e ensinar no coletivo para fazer com os discentes construa uma postura de sujeitos críticos é, necessário que ele apresente um conhecimento prévio sobre o que o grupo de alunos conhece frente à determinado saber. Nessa perspectiva, é importante que o docente tenha clareza sobre qual objeto de saber é apropriado a ensinar através da

interação, da ação planejada e desenvolvida em sala de aula, para alcançar o objetivo da aprendizagem individual.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, F.S. **A contribuição da universidade para a formação do sujeito moral.** Práxis Educacional. Vitória da Conquista, 2008.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CARVALHO, A. M. P de. **Ensino de Ciências:** unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

\_\_\_\_\_. **Ensino de ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

MARTINS, A.M.B.; ALBERTI, D.L.; OLIVEIRA, E.M.D. de. A formação de professores na contemporaneidade. VI Congresso Internacional de Educação. 2015. Disponível em: [www.fapas.edu.br/revistas/anaiscongressoie](http://www.fapas.edu.br/revistas/anaiscongressoie). Acesso em: 17 mar.2023.

NETO.; J. de. C.S; SOUSA, F.R de. **O papel do professor na formação de sujeitos: obstáculos e desafios de uma educação transformadora.** Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16498>>. Acesso em: 20 mar.2023 16:02

OLIVEIRA, W. M. Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem. **RESUMO, Inesul, Londrina, 2014.**

SEIXAS.; R.H.M; CALABRÓ.;L; SOUSA, D.O. A Formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. **Revista Thema.** 2017. v.14. n ° .1.

TRIVELATO, S. F. et al. **Ensino de Ciências: A Ciência no Ensino Fundamental.** São Paulo, Cengage Learning. 2011- (Coleção Ideias em Ação/ coordenadora Ana Maria Pessoa de Carvalho).



---

## **ESTÁGIO DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Rayanne Mesquita Estumano<sup>1</sup>  
Francisco Edson Pereira Leite<sup>2</sup>  
João Luiz da Costa Barros<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é relatar as vivências de uma doutoranda durante o estágio em docência na pós-graduação. Caracterizando desta forma, uma pesquisa do tipo relato de experiência (GATTI, 2012) e a abordagem qualitativa (GOMES, 2009) durante o estágio em docência no ano de 2022 no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFAM. Para a coleta de dados foi utilizado o roteiro de observação anotado no diário de campo a fim de construir o relatório final de estágio. Para organização e sistematização dos dados, foram construídas as categorias de análise (BARDIN, 2011) sendo elas, 1 organização das aulas; 2 observação dos encontros; 3 participação e envolvimento e 4 o processo de formação das relações entre a pesquisa e o estágio em docência. Os resultados encontrados na categoria 1 os professores utilizaram diversas atividades desenvolvidas como seminários, resumos, resenhas, mesa redonda para estimular as aprendizagens dos alunos. A categoria 2 a professora era flexível na sua didática, pois os alunos da turma de Didática a maioria eram trabalhadores da indústria e mostravam cansaço físico e mental nas aulas. A categoria 3 a doutoranda participou efetivamente no estágio em docência de diversas formas com os alunos da graduação. A categoria 4 é o processo de reflexão entre o objeto de estudo de pesquisa de Doutorado junto às disciplinas Didática aplicada a Educação Física e Introdução à Educação Física. Concluímos que foi possível discutir a importância da formação docente para o ensino superior a partir de uma concepção histórico-cultural, e a formação docente é um processo contínuo e dinâmico, que envolve a construção de saberes e habilidades para o exercício da docência, que é mediado pelas relações sociais e culturais estabelecidas pelos sujeitos em seu contexto.

Palavras-chave: Estágio em docência; Formação de Professores; Concepção Histórico-Cultural.

### **ABSTRACT**

The purpose of this article is to report on the experiences of a doctoral student during the teaching internship in graduate school. Thus characterizing, a research of the type experience report (GATTI, 2012) and the qualitative approach (GOMES, 2009) during the teaching internship in 2022 in the Physical Education degree course at UFAM. For data collection, the observation script was used and noted in the field diary in order to construct the final internship report. For the organization and systematization of the data, analysis categories were constructed (BARDIN, 2011) including: 1 class organization; 2 meeting observation; 3

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, UFAM/PPGE/GEPEFRI, estumanorayanne@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando em Educação, UFAM/PGEDA/GEPEFRI, professor.edsonleite@hotmail.com

<sup>3</sup> Pós Doutor em Educação, UFAM/FEFF/GEPEFRI, jlbarros@ufam.edu.br

participation and involvement; and 4 the process of forming relationships between research and teaching internship. The results found in category 1 were that teachers used various activities developed such as seminars, summaries, reviews, and roundtables to stimulate student learning. In category 2, the teacher was flexible in her didactics, as the majority of students in the Didactics class were industry workers who showed physical and mental fatigue in class. In category 3, the doctoral student actively participated in the teaching internship in various ways with undergraduate students. Category 4 is the reflection process between the doctoral research study object and the disciplines Applied Didactics to Physical Education and Introduction to Physical Education. We concluded that it was possible to discuss the importance of teacher education for higher education based on a historical-cultural conception, and that teacher education is a continuous and dynamic process that involves the construction of knowledge and skills for teaching, which is mediated by social and cultural relationships established by individuals in their context.

Keywords: Teaching internship; Teacher Education; Historical-Cultural Conception.

## **INTRODUÇÃO**

O estágio em docência é uma disciplina comum em Programas de pós-graduação, que visa proporcionar aos estudantes a oportunidade de atuar como professores em sala de aula. A disciplina é importante, pois é uma maneira de os estudantes desenvolverem suas habilidades de ensino e adquirirem experiência prática em sala de aula. Além disso, permite que os futuros docentes sejam expostos a diferentes públicos, o que lhes permite aprender a lidar com a diversidade e adaptar-se a diferentes níveis de aprendizado.

Existem diversas bases teóricas que sustentam a disciplina de estágio em docência. Uma delas é a teoria da aprendizagem social, que destaca a importância do ambiente social na aprendizagem. De acordo com essa teoria, os indivíduos aprendem por meio da observação e da interação com outras pessoas, o que sugere que o estágio em docência pode ser uma forma efetiva de aprender a ensinar observando e interagindo com outros professores. O presente texto encontra sustentação na epistemologia da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2007), que destaca a importância do papel do ambiente social e das interações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

De acordo com a Teoria de Vygotsky (2007), a aprendizagem é um processo social e se dá por meio da interação entre o indivíduo e seu ambiente, incluindo outras pessoas e objetos culturais, como livros e tecnologias. Assim, o estágio em docência pode ser visto como uma oportunidade para os estudantes de pós-graduação em formação para a docência no ensino superior experimentarem e refletirem sobre as interações sociais que ocorrem em sala de aula e como elas influenciam a aprendizagem dos alunos.

---

Além disso, essa base teórica destaca a importância da mediação simbólica na aprendizagem, ou seja, o papel das ferramentas culturais, como a linguagem, na mediação do conhecimento. Isso significa que, no contexto do estágio em docência, os estudantes podem aprender a usar diferentes formas de mediação simbólica para facilitar a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, recursos audiovisuais, tecnologias digitais, dinâmicas em grupo, dentre outras.

Destacamos também que a teoria de Vygotsky (2007) destaca a importância da zona de desenvolvimento proximal, que é a diferença entre o que um indivíduo é capaz de fazer sozinho e o que ele é capaz de fazer com ajuda. No contexto do estágio em docência, os estudantes de pós-graduação em formação para a docência no ensino superior podem aprender a identificar a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, e assim, utilizar diferentes estratégias pedagógicas para ajudá-los a avançar em seu processo de aprendizagem.

A opção pela Teoria de Vygotsky (2007) justifica-se, pois, acreditamos em seus preceitos e defendemos que a Teoria Histórico-Cultural contribui para a formação dos futuros professores que vão exercer a docência no ensino superior, na medida em que destaca a importância do ambiente social e das interações sociais no processo de aprendizagem, além de ressaltar a importância da mediação simbólica e da zona de desenvolvimento proximal na promoção da aprendizagem dos alunos. Tais conceitos são relevantes para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas dos estudantes de pós-graduação em formação para a docência no ensino superior durante o estágio em docência.

Diante do exposto, destacamos que o nosso objetivo foi relatar as vivências de uma doutoranda durante o estágio em docência na pós-graduação stricto sensu no ano de 2022 e suas implicações para o processo formativo a partir de uma visão Histórico-Cultural dessas experiências.

## **A FORMAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO NO ENSINO SUPERIOR**

A formação docente para o ensino superior tem sido um tema relevante e bastante discutido no campo educacional. Autores como Saviani (2012) expõem sobre a pós-graduação em Educação no Brasil assim como Souza; Mascarenhas; Garcia (2023) debatem sobre o estágio em docência e a pesquisa para a formação do professor-pesquisador. Pontos estes

---

fundamentais para compreender os processos de ensino e pesquisa mediados para garantir o avanço e postura nas pesquisas.

Diante da complexidade do ensino superior e da diversidade de alunos, espera-se que os professores estejam aptos a exercer a docência de maneira efetiva, utilizando diferentes metodologias e estratégias para atender às demandas educacionais. No entanto, questiona-se como se dá o processo de formação desses professores e em que medida ele é efetivo. Nesse sentido, a presente seção do nosso artigo busca enfatizar questões atinentes ao processo de formação de professores para exercer a docência no ensino superior a partir de uma concepção histórico-cultural.

A escolha dessa abordagem se justifica pela necessidade de identificar e analisar as principais tendências e perspectivas teóricas sobre o tema, bem como compreender a realidade dos professores formados a partir dessa perspectiva. Com isso, espera-se contribuir para o aprimoramento das políticas de formação docente para o ensino superior, bem como para o fortalecimento do debate teórico sobre a temática.

Diante disso, entende-se que a formação docente para o ensino superior a partir de uma concepção histórico-cultural envolve a construção de conhecimentos, saberes e práticas que possam ser mobilizados pelo professor em sua atuação na sala de aula. A partir desse entendimento, torna-se relevante investigar como se dá esse processo de formação e como ele pode contribuir para o aprimoramento da prática docente no ensino superior.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação docente é um processo contínuo e dinâmico, que envolve a construção de saberes e habilidades para o exercício da docência. Para o autor, a formação docente deve estar em sintonia com as demandas e necessidades do contexto social, político e cultural em que o professor está inserido.

Para tanto, esses processos formativos não devem cessar na formação inicial, mas devem se desenvolver ao longo da vida profissional do professor.

De fato, a formação docente deve ser vista como um processo permanente de aprimoramento e atualização, que tem como finalidade contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, essa concepção não pode ser entendida apenas em termos técnicos ou instrumentais, como se o objetivo fosse simplesmente transmitir conhecimentos e habilidades ao professor.

Corroborando com nosso pensamento Gatti (2010) defende que a formação docente deve ser entendida como um processo que articula conhecimentos, saberes e práticas pedagógicas, tendo em vista a complexidade do contexto em que o professor atua. Além disso,

---

a autora destaca a importância da formação contínua, que se dá ao longo de toda a vida do professor, e não apenas em momentos específicos da carreira.

A formação docente deve ser compreendida também em termos filosóficos, como um processo de formação integral do sujeito, que envolve a construção de valores, atitudes e saberes que possam contribuir para a sua formação ética, estética e política. Nesse sentido, a formação docente não se restringe apenas à aquisição de habilidades técnicas para o exercício da docência, mas deve ser entendida como um processo de construção de identidades profissionais, que envolve a reflexão sobre a práxis pedagógica, a análise crítica das condições sociais e políticas em que o professor está inserido, e a busca por uma postura ética e comprometida com a transformação social.

Com isso, defendemos que o processo formativo de professores do magistério superior se coloca como um desafio que ultrapassa a dimensão técnica ou instrumental, exigindo do professor uma atitude crítica e reflexiva diante dos desafios e dilemas que se apresentam na sua prática. É nesse sentido que a formação docente deve ser vista como um processo de construção de saberes e habilidades para o exercício da docência, que envolve a construção de identidades profissionais e a formação integral do sujeito.

A concepção histórico-cultural, por sua vez, compreende a formação docente como um processo mediado pelas relações sociais e culturais estabelecidas pelos sujeitos em seu contexto (VYGOTSKY, 2007). Nesse sentido, a formação docente se dá a partir da interação entre o indivíduo e o meio, na qual o professor é instigado a refletir sobre a realidade em que vive e sobre seu papel enquanto agente transformador.

Isso significa que a formação docente não pode ser entendida isoladamente, mas deve ser compreendida a partir das interações entre o professor, seus alunos e o meio em que estão inseridos. Nessa perspectiva, além da aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, das reflexões filosóficas sobre a práxis, o professor em sua preparação para o magistério superior deve também envolver-se com a cultura universitária, a fim de compreender seus códigos e sentidos; signos e significados para a prática pedagógica.

Para Vygotsky (2007), a aprendizagem e o desenvolvimento humano são mediados pela cultura e pelas relações sociais, o que significa que o professor deve estar imerso em seu contexto social e cultural para que possa compreender e interagir de forma mais efetiva com seus pares da Academia e com os estudantes da graduação e da pós-graduação. Ou seja, é necessário desenvolver uma postura crítica e reflexiva diante da realidade social e cultural em que está inserido. O professor deve ser capaz de compreender as relações sociais e culturais que

---

permeiam o seu contexto, e refletir sobre o seu papel enquanto agente transformador desse contexto.

Para isso, é fundamental que a formação docente seja pensada como um processo de construção de saberes e habilidades que possam contribuir para a formação integral do sujeito e para a transformação social. Nessa perspectiva, a formação docente não pode se limitar à transmissão de conhecimentos e técnicas, mas deve envolver a reflexão crítica sobre a realidade social e cultural em que o professor está inserido, e a busca por uma postura ética e comprometida com a transformação dessa realidade.

A concepção histórico-cultural de Vygotsky sobre a formação docente reforça a ideia de que a formação docente deve ser entendida como um processo mediado pelas relações sociais e culturais estabelecidas pelos sujeitos em seu contexto, o que implica na necessidade de se compreender a formação docente como um processo de construção de significados e sentidos para a prática pedagógica, e na busca por uma postura crítica e reflexiva diante da realidade social e cultural. Diante do exposto a seguir trataremos dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa que apresentamos a partir de um relato de experiência.

## **METODOLOGIA**

Este estudo segue uma pesquisa qualitativa (GOMES, 2009), do tipo relato de experiência (GATTI, 2012) produzido a partir das experiências vivenciadas pela primeira autora no contexto do estágio em docência que compõe a ementa do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM), que realizou o estágio em docência no ano de 2022 no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFAM em duas disciplinas; Didática aplicada a Educação Física e Introdução ao estudo da Educação Física.

Em nossos procedimentos metodológicos adotamos a realização de observações sistemáticas em sala de aula, com o objetivo de identificar padrões de comportamento dos alunos, tipos de interações que ocorrem em sala de aula, uso de recursos pedagógicos, entre outros aspectos relevantes para a aprendizagem dos alunos.

Para realizar essa coleta de dados, elaboramos um roteiro de observação e definimos as categorias de análise (BARDIN, 2011) observadas e registradas a partir do relatório final de estágio. As categorias que surgiram foram quatro; organização das aulas; observação dos

---

encontros; participação e envolvimento e o processo de formação das relações entre a pesquisa e o estágio em docência.

As experiências observadas foram registradas em um diário de campo no qual anotamos as informações coletadas, as quais procedemos posteriormente com uma análise qualitativa. Considerando os aspectos éticos da pesquisa destacamos que para esse relato de experiência adotamos os cuidados necessários para garantir total anonimato tanto do professor titular da turma quanto dos estudantes.

Durante o texto será apresentada a sigla P1 referente aos relatos da doutoranda em relação a organização das aulas; observação dos encontros; participação e envolvimento da pós-graduanda e o seu processo de formação das relações entre a pesquisa e o estágio em docência.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: AS VIVÊNCIAS DURANTE O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA**

Nesta seção serão apresentados os relatos de experiências durante o estágio em docência no ano de 2022 de uma doutoranda que está em período de formação continuada na pós-graduação *stricto sensu*. A aluna P1 realizou o estágio em duas turmas do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), nas disciplinas “Didática aplicada à Educação Física” e “Introdução ao estudo da Educação Física”.

Iremos começar os relatos pela categoria 1 organização e planejamentos pelos professores das disciplinas supracitadas. Pois, como Nóvoa (1992) cita que compete aos docentes selecionar os materiais, elaborar os exemplos dos conteúdos abordados e quais métodos utilizar para chegar aos alunos. Com isso, a aluna P1 descreve que as atividades desenvolvidas foram de diversas formas como

atividades em forma de seminários, resumos, resenhas, planos de aulas, participação de mesa redonda, debates em grupo e exposições teóricas de conceitos fundamentais para a formação dos futuros professores de Educação Física. Nesses dois semestres desenvolvi a observação e participação das aulas ministradas pela professora responsável pelas disciplinas (P1, relato de experiência, 2022).

Ao descrever as atividades desenvolvidas durante a sua formação, a participante enfatiza a importância de estratégias pedagógicas variadas, que envolvem desde a produção de resumos e resenhas até a realização de exposições teóricas e debates em grupo. Isso evidencia uma concepção de que a formação de professores de Educação Física deve ser diversificada e

---

contemplar diferentes formas de aprendizagem, o que está em consonância com a teoria histórico-cultural, que enfatiza a importância do ambiente sociocultural na construção do conhecimento.

Além disso, a aluna destaca que, durante a sua formação, foi possível desenvolver a observação e participação nas aulas ministradas pela professora responsável pelas disciplinas. Essa vivência prática é fundamental para que os futuros professores possam compreender as especificidades da área em que atuarão e desenvolver habilidades pedagógicas que serão úteis na sua prática.

Outro ponto a destacar são as estratégias pedagógicas e as vivências práticas descritas pela doutoranda que são moldadas por influências culturais e históricas, como a valorização da diversidade de aprendizagem e a necessidade de uma formação mais prática e contextualizada. Assim, é fundamental que a formação de professores de Educação Física esteja sempre em diálogo com essas transformações, a fim de formar profissionais preparados para atuar em uma sociedade cada vez mais plural e diversa.

As duas turmas eram do turno noturno e P1 relata que as faltas dos estudantes na disciplina Didática aplicada à Educação Física eram constantes, muitos alunos diziam que trabalhavam nas fábricas do Distrito, outros em supermercados, e alguns já estavam realizando estágios em escolas particulares. No diário de campo, a doutoranda anotou o cansaço físico dos alunos, analisados pelo modo como sentavam-se nas cadeiras, além dos cochilos quando as luzes estavam apagadas durante as apresentações da professora ao utilizar os slides. Na disciplina Introdução ao estudo da Educação Física a realidade é diferente, pois são alunos do primeiro semestre do Curso e a maioria dos alunos tem 17 anos de idade e não estavam trabalhando.

A categoria 2 é a observação das aulas nos dois períodos de estágio. A doutoranda P1 cita que,

A professora ministrante no início dos dois períodos apresentou a ementa das disciplinas e as propostas de avaliações dos dois semestres. A cada aula ela fazia um feedback da aula anterior e era flexível com a dinâmica dos assuntos, e ressaltava que essa postura pode ocorrer quando os alunos estiverem trabalhando seja na Educação Básica, no Ensino Superior ou no campo informal que a Educação Física está inserida – como nas academias de ginásticas, clubes ou hospitais (P1, relato de experiência, 2022).

A participante enfatiza a importância da ementa das disciplinas e das propostas de avaliações no início dos dois períodos. Isso sugere uma concepção de que a organização e a sistematização do processo de ensino são fundamentais para a formação de professores de

---



Educação Física. Além disso, destaca a flexibilidade com que a professora trabalha os assuntos em sala de aula e como isso é importante para os futuros professores de Educação Física que podem trabalhar em diferentes contextos.

Essa observação também sugere uma concepção de que a formação deve ser mais aberta e flexível para se adaptar a diferentes realidades e demandas da área, o que sugere uma compreensão ampla e diversificada da área de Educação Física, que se estende além do âmbito escolar. Essa compreensão está em consonância com as influências culturais e históricas que moldaram a área ao longo do tempo.

Assim, a resposta da aluna P1 destaca a importância de uma formação mais organizada e flexível, que prepare os futuros professores de Educação Física para atuarem em diferentes contextos e realidades. Essa formação deve estar em diálogo constante com as transformações culturais e históricas que afetam a área, a fim de formar profissionais competentes e preparados para atuar em um mundo cada vez mais diversos e complexo.

Quanto à postura e comportamento do professor, ratificamos com os dizeres de Gatti (2010) ao citar que a formação é ao longo da vida. Portanto, nos ambientes de aprendizagem e o público-alvo como academias de ginásticas, clubes, hospitais ou escolas articulam vários conhecimentos, saberes e práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento humano dos sujeitos inseridos nessas realidades.

A categoria 3, a participação e envolvimento da doutoranda com os alunos da graduação. A aluna P1 elencou algumas contribuições nos dois semestres, na disciplina Didática aplicada à Educação Física e Introdução ao estudo da Educação Física,

contribui com os alunos da turma de Didática na elaboração dos planos de ensino; apresentei um livro “Tendência da Educação Física: novas aproximações” dos autores Maia e Menezes (2021); palestrei uma mesa redonda “Introdução à Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky”, a qual apresentei o estado da questão de acordo com Therrien e Therrien (2004) utilizando o descritor Vygotsky/Teoria Histórico-Cultural e Educação Física pesquisado nas Bibliotecas Digitais dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte do Brasil; e ajudei na organização da mesa redonda “BNCC e a formação de professores de Educação Física” (P1, relato de experiência, 2022).

A doutoranda destaca entre as contribuições das referidas disciplinas a elaboração de planos de ensino, apresentação de um livro sobre as tendências da Educação Física, palestra sobre a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, e a ajuda na organização de uma mesa redonda sobre a BNCC e a formação de professores de Educação Física. Essas atividades evidenciam a importância de uma formação mais ampla, que vai além do ensino dos conteúdos - jogos,

---

danças, lutas, ginásticas, esportes, práticas corporais de aventura - em si, mas sua complexidade frente a atitudes críticas e reflexivas diante dos desafios das práticas pedagógicas.

A elaboração de planos de ensino é uma atividade essencial para o desenvolvimento de competências na área da Didática, que é fundamental para a formação de professores em qualquer área. A apresentação de um livro e a palestra sobre a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky são atividades que envolvem pesquisa e reflexão crítica, habilidades importantes para a formação de professores que devem estar atualizados e sempre questionando suas práticas.

A cooperação na organização da mesa redonda sobre a BNCC e a formação de professores de Educação Física é uma atividade que envolve o diálogo e a reflexão sobre as políticas educacionais, o que é importante para a formação de professores críticos e engajados com a sua profissão. Essas atividades também destacam a importância de uma formação mais colaborativa e participativa, em que os alunos são incentivados a contribuir e a participar ativamente do processo de formação. Isso está em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, que enfatiza a importância da participação efetiva no processo de aprendizagem.

Com isso, ocorreram interações sociais fundamentais com os seus pares da Academia e os estudantes, o que o Vygotsky (2007) prioriza na sua Teoria. Além dos relatos acima, P1 expõe duas situações que ocorreram com ela durante o estágio em docência; uma aluna da turma de Didática que a procurou para participar de uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a aplicação da biomecânica e um outro aluno pediu orientações para finalizar o projeto de pesquisa para submeter ao Comitê de Ética.

A quarta categoria 4 norteia o processo de formação, das relações entre a pesquisa e o estágio em docência, a aluna P1 expõe que refletiu sobre o seu objeto de estudo e as ementas das duas disciplinas citadas anteriormente,

foi importante compreender como se tem configurado os processos de formação inicial para os estudantes da graduação em Licenciatura em Educação Física na atualidade e a enxergar as relações entre o Estágio em Docência e a pesquisa que desenvolvo que trata sobre o esporte Badminton para pessoas com e sem deficiência a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

Essa categoria de análise apresenta a reflexão da participante sobre o processo de formação inicial em Licenciatura em Educação Física, destacando a importância de compreender como esse processo tem sido configurado na atualidade. A partir dessa reflexão, a participante P1 também enfatiza a relevância de estabelecer conexões entre o estágio em docência e a pesquisa que desenvolve, demonstrando a percepção de que esses dois aspectos

---

do processo de formação estão intrinsecamente relacionados e podem se beneficiar mutuamente.

Essa postura crítica e reflexiva da participante P1 evidencia a importância da Teoria Histórico-Cultural como um referencial teórico que permite compreender as dimensões históricas e culturais que envolvem a formação de professores e a prática pedagógica na Educação Física. Além disso, a reflexão sobre a relação entre estágio e pesquisa evidencia a relevância da pesquisa para a formação de professores, como uma ferramenta para aprimorar a prática pedagógica e aprofundar o conhecimento sobre a área.

Logo, a relação entre o estágio em docência e a pesquisa contribui para o amadurecimento da pesquisa e conseqüentemente a formação do professor-pesquisador como propõe Souza; Mascarenhas e Garcia (2023). Isso ocorre por alguns motivos, como a aproximação entre a sala de aula e o desenvolvimento da pesquisa, o que (SAVIANI, 2012, p. 151 ) esclarece sobre o "avanço do conhecimento decorrente do desenvolvimento da pesquisa na área em questão, cujos resultados afetam o perfil da profissão correspondente"

## **CONCLUSÕES**

Concluindo, este artigo destacou a importância da formação docente no ensino superior, com base na concepção histórico-cultural de Vygotsky. Foi ressaltado que a formação docente deve ser um processo contínuo e dinâmico, mediado pelas relações sociais e culturais estabelecidas pelos sujeitos em seu contexto, e que implica o compromisso com a transformação social.

Além disso, é fundamental que as instituições de ensino superior valorizem a pesquisa e a reflexão crítica sobre a prática docente, estabelecendo canais de diálogo e cooperação entre as diferentes áreas do conhecimento. Em consonância com objetivo proposto neste estudo, destacamos que A partir da experiência relatada pela professora participante da pesquisa, foi possível confirmar a importância desses aspectos para a formação de professores.

Em síntese, baseados na teoria histórico-cultural de Vygotsky, defendemos que a formação docente é um processo político que visa à construção de uma sociedade mais justa e igualitária e contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de contribuir para a transformação da sociedade em que vivemos.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal. Ed 70, 2011.
- GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista RBPAE** -v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: caracterização e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1355 - 1379, out - dez, 2010.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In: Pesquisa social* Teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org). 28 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.
- MAIA, Eraldo; MENEZES, Stephanie. **Tendência da Educação Física novas aproximações**. Embu das Artes-SP, 2021.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In Os professores e sua formação* (pp. 13-34). Lisboa, Dom Quixote. 1992.
- SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. *In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOUZA; Jerson Sandro Santos de; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; GARCIA, Fabiane Maia. Conciliando estágio e pesquisa: um relato de experiência. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 15. nº1, 2023.
- TERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Revista Estudos em Avaliação Educação**, v.15, n.30, julho-dez/2004.
- VYGOTSKY, Liev Semiónovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

---

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE PESQUISA E A ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE**

Gleydson Lima dos Santos<sup>1</sup>  
Janaína Lopes Barbosa<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa durante o estágio curricular supervisionado obrigatório na fase de caracterização escolar. Para alguns autores o estágio cumpriu um papel burocrático como (teoria ou prática) e serve para corrigir as práticas do professor em sala. Em contrapartida, o estágio é uma forma de pesquisa no campo do estagiário. Para essa pesquisa, realizou-se em diferentes momentos com uma metodologia baseada em um Roteiro de Observação e Caracterização da Escola Campo de Estágio, sendo a coleta de dados, informações observadas e as orientações institucionais. Sob essa perspectiva, destacamos a relevância do discente em formação, conhecer o seu futuro local de trabalho e as particularidades da escola. Além disto, refletir sobre a implementação de projetos que estreite a distância entre as práticas pedagógicas e de formação inicial, com a escola, lócus de atuação do professor, sob a orientação docente, permitindo que a presença do estagiário no âmbito escolar forneça os conhecimentos teóricos e práticos para o exercício de sua profissão e aperfeiçoamento de suas habilidades.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Escola Campo de Estágio. Formação Docente.

### **ABSTRACT**

This paper presents a qualitative research during the mandatory supervised curricular internship in the school characterization phase. For some authors the internship fulfilled a bureaucratic role as (theory or practice) and serves to correct the practices of the teacher in the classroom. In contrast, the internship is a form of research in the field of the intern. For this research, it was carried out at different times with a methodology based on a Script of Observation and Characterization of the Field School of Internship, being the collection of data, information observed and institutional orientations. From this perspective, we highlight the relevance of the student in training, to know their future workplace and the particularities of the school. In addition, reflect on the implementation of projects that narrow the distance between pedagogical practices and initial training, with the school, the teacher's locus of action, under the guidance of the teacher, allowing the presence of the trainee in the school environment to provide theoretical and practical knowledge for the exercise of his profession and improvement of his skills.

Keywords: Supervised Internship. Internship Field School. Teacher Training.

---

<sup>1</sup>Graduando do Curso de Licenciatura em Física no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, campus Santa Cruz, Bolsista do Programa de Residência Pedagógica, [gleydsonlimac@hotmail.com](mailto:gleydsonlimac@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, campus Santa Cruz, [profajanainalopes@gmail.com](mailto:profajanainalopes@gmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

O Estágio supervisionado dos cursos de licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996, e regulamentada pela Lei n. 11.788/2008, estabelecendo-o como um ato educativo e de preparação para a inserção no trabalho, bem como na formação dos profissionais, no âmbito da teoria e da prática, sendo seu principal objetivo, proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos, em situações da prática profissional, criando vínculos com o exercício de suas habilidades e profissão.

Conforme definição do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do IFRN, o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório compõe etapa de caracterização escolar para a formação docente no âmbito da licenciatura (IFRN, 2012 p.18) como uma atividade da formação docente “cujo objetivo é a problematização com distintas realidades na formação docente por meio do trabalho reflexivo, da crítica da realidade, fundamentação teórica e a construção da personalidade profissional.” (grifo do autor, 2023)

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada durante o componente curricular Estágio supervisionado I, vinculado ao Curso de Licenciatura em Física. Nessa etapa, o estagiário desenvolve pesquisa em lócus para a caracterização da escola campo de estágio, com base na observação e articulação com teóricos que discutem o estágio como uma atividade que busca relacionar a teoria e a prática na formação docente. “A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam.” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p.15).

Considerando os pontos acima, a experiência do Estágio Supervisionado I, proporcionou a realização de uma pesquisa sobre a caracterização escolar abrange a: Identificação Escolar, Estruturação do PPP Escolar, Gestão Escolar, Estrutura e Organização da Coordenação, Finanças e os Aspectos direcionados para o Ensino de Física. Os aspectos encontrados no estudo durante o estágio, torna-se fundamental para a formação dos professores do ensino básico e para a formação do profissional docente, preparando-se para uma transição que se inicia com a observação e segue-se para a regência, um processo de estudos/pesquisa e preparação dos futuros professores em Física.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

No âmbito legal, a prática obrigatória do estágio supervisionado é estabelecida pela Lei nº. 11.788/2008 (BRASIL, 2008), que compreende-o como um ato educativo escolar, desenvolvido no ambiente de trabalho, no intuito de relacionar à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando diferentes níveis, etapas ou modalidades, ou seja, formação de profissionais que cursam o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Teóricos que estudam as práticas pedagógicas, com destaque para o estágio supervisionado, concebe-o como possibilidade de romper com a dicotomia entre a teoria e prática. Essa dualidade tem reduzido o estágio a meros procedimentos burocráticos. Para esclarecer qualquer dicotomia se faz necessário conceituar que o estágio é teoria e prática: para isso é importante compreender a *ação docente* como uma prática social, uma intervenção na realidade social e na educação.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2005/2006) a luz das reflexões de Sacristán (1999), o estágio é ao mesmo tempo prática e ação. Portanto, uma prática institucionalizada e que apresenta formas de educar em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Ainda, as autoras corroboram com Zabala (1998), definindo que a estrutura da prática institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes.

Todavia, em uma compreensão sociológica da noção de *ação* está referenciada nos objetivos, metas e soluções, a consciência dos sujeitos como fazer, planejar, caracterizar, relacionar saberes e conhecimentos dos professores para o desenvolvimento de uma atividade orientada e estruturada.

Refletindo sobre o estágio e a relação com a ação docente, Pimenta e Lima (2005/2006, p.12), fundamentam-se em Sacristán (1999) que afirma que,

A *ação* refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos, e se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando. Se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, é preciso compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática.

Nesse sentido, o estágio supervisionado da formação docente proporciona uma concepção de um professor indissociável da teoria e prática no campo da educação e em seu meio social. Assim, a construção do conhecimento é formada dentro de um processo dialético

---

de desenvolvimento do homem em seu meio social, possibilitando novas aprendizagens no âmbito da formação profissional através do estágio, pois ao “promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (PIMENTA, LIMA, 2012, p. 67-68). Ademais, forma as práticas pedagógicas como um campo de investigação nas escolas. Conforme definição a seguir:

As pesquisas nessa área têm caminhado dos estudos sobre a sala de aula, preocupadas em conhecer e explicar o ensino e a aprendizagem em situações escolares, para estudar as ações dos docentes, coletivamente considerados, nos contextos escolares, desenvolvendo teorias a respeito dos saberes e conhecimentos docentes em situação de aula e, posteriormente, sobre a produção de conhecimentos pelos próprios professores e pela escola. Essa linha de investigação que vem se firmando concomitantemente ao reconhecimento do professor como produtor de saberes é a de uma epistemologia da prática docente, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes (PIMENTA, LIMA, 2005/2006, p.16).

O desenvolvimento desse processo é a atividade de pesquisa, de reflexão, de análise e contextos diversos, de confrontos do campo teórico com a prática, troca de experiência com a comunidade escolar e com outros autores. Com a finalidade da educação para a formação humana na sociedade.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa desenvolvida de natureza qualitativa, utiliza pesquisa bibliográfica e técnicas de observação, guiada por um instrumento – Roteiro de Observação e Caracterização da Escola Campo de Estágio, sendo a coleta de dados, informações observadas e as orientações institucionais, que culminou com um relatório de estágio, com dados e análises teóricas da bibliografia pesquisada e discutida durante os encontros semanais da disciplina.

Como bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP) este trabalho iniciou com uma pesquisa qualitativa de acordo com Terence e Filho (2006, p. 2) “o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada”, sobre a concepção de estágio supervisionado obrigatório curricular como teoria e prática na formação docente.

A escolha metodológica da pesquisa pautou-se nos parâmetros de Lopes *et al.*, (2013) e Libâneo (2015), elaboramos um relatório onde temos: 1. Caracterização escolar, 2. Características socioeconômicas, históricas, culturas, infraestrutura e materiais da escola, 3. O

---



Quadro Pessoal de Capacitação e a Comunidade Escolar, 4. Gestão Escolar, 5. Estrutura, Organização e Funcionamento: Administração, Pedagógico e Financeiro, 6. Aspectos Relacionados ao Ensino de Física.

O público-alvo foram profissionais e professores da escola, que atuam na equipe de secretaria, na equipe pedagógica, na biblioteca, gestão da escola e servidores terceirizados. Com o objetivo de caracterização geral da escola e do Ensino de Física. E com isso, compreender como o estágio se torna uma pesquisa e a pesquisa em estágio.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A pesquisa aconteceu na Escola Estadual em Tempo Integral Professor Francisco de Assis Dias Riberio, que fica localizada na Rua Ferreira Chaves, Nº 287 no centro da cidade de Santa Cruz/RN, de nível básico, na etapa do ensino médio, em tempo integral. Foi fundada para atender a demanda dos alunos da região do Trairi, no ano de 1951.

Em seu resgate histórico, a instituição foi gerida por renomados profissionais, se consolidando como instituição de renome na cidade e região, sendo a partir de 1995, durante esse período, sob a Direção da Professora Jandi Medeiros Dantas que mobilizou a comunidade escolar junto com o Prefeito da época, Gilson Alves de Andrade em prol da homenagem ao professor Ribeiro, como todos o conhecia. Foi enviado ao governador do Estado, o Sr. José Agripino Maia e ao Secretário de Educação Jarbas Vasconcelos, um documento requerendo a mudança do nome da escola, apresentando seu currículo e trabalho no qual consta sua inteligência e dedicação à Educação de Santa Cruz.

**Figura 01:** *Escola Campo do Estágio.*



**Fonte:** Próprio (2022)

Concebida pela Portaria de N° 341, fica estabelecido como instituição estadual para atuar no nível de ensino básico, durante os turnos matutino, vespertino e noturno. Atualmente, funciona no período diurno pelo fato de ter se tornado escola de tempo integral.

As características socioeconômicas abrange os aspectos contido no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que está desatualizado desde de 2017, quando denominou-se escola de Tempo Integral, assumindo uma nova proposta de ensino, no entanto essa desatualização é um aspecto crítico, visto que não condiz com o seu novo modelo de Tempo Integral, sendo assim, aguardar a atualização que deve ser orientada pelas Diretorias Regionais de Ensino (Direcs) e pela Secretaria Estadual de Educação, do Estado do Rio Grande do Norte.

Durante a pesquisa na escola, o currículo que é aplicado na instituição está amparado pela Portaria n° 1.348 da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nacional e a Portaria-SEI N° 493 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Estado do Rio Grande do Norte. Com as aplicações do desenvolvimento das habilidades, competências, projeto de vida e disciplinas eletivas contidas nos documentos como diretrizes de formação científica e para o mundo do trabalho.

A escola atende alunos da zona urbana e rural, tanto da cidade como das cidades vizinhas. Dentro de uma estrutura recentemente reformada e atuando sobre o Decreto de N° 26.624, de 03 de fevereiro de 2017 para o novo modelo escolar (T.I.), composta por nove salas de aulas, com um laboratório de informática, um de física/matemática, um de química/biologia, sala de diretoria, coordenação pedagógica, biblioteca comunitária, secretaria escolar, banheiros, cozinha, refeitório, auditório, almoxarifado, pátio recreativo, quadra poliesportiva, sala dos professores, dentre outras.

O projeto de reforma da escola garantiu os acessos de acessibilidade de acordo com a Lei de N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade para pessoas portadores de deficiência ou mobilidade reduzida, ou de outras providências. Há três corredores de acesso ao interior da escola com lixeiras ecológicas, acesso ao pátio e a quadra poliesportiva.

O quadro pessoal de capacitação é composto basicamente com duas públicos diferentes. De um lado são os alunos e do outro são os funcionários, este último é dividido entre o corpo docente (professores, coordenadores e direção) e os funcionários de apoio (secretaria, cozinheiras e agente de serviços gerais). Esse contingente é decomposto em 36 funcionários e 364 alunos, totalizando 400 pessoas na comunidade escolar. Vejamos como funciona a distribuição dos alunos a seguir:

---

**Tabela 1:** Relação de alunos por série/Turma (ano letivo de 2022).

| Série/Turma | Turma A | Turma B | Turma C |
|-------------|---------|---------|---------|
| 1ª Série    | 43      | 43      | 44      |
| 2ª Série    | 39      | 41      | 42      |
| 3ª Série    | 38      | 38      | 36      |
| Total geral | 120     | 122     | 122     |

**Fonte:** Secretaria escolar.

A gestão da escolar é composta das seguintes instâncias: Direção da Escola, Conselho Escolar, Conselho de Pais e Conselho do Caixa Escolar. Não tem a participação dos estudantes de forma organizada por meio de entidade estudantil, como por exemplo, o Grêmio Estudantil. Contudo, existe os líderes de turma que participam das reuniões junto a direção da escola sempre que necessário.

As eleições para direção da escola ocorrem de forma democrática por meio de eleições a cada 3 anos e tem edital publicado dentro da escola. Os candidatos são os docentes e devem ter no mínimo 2 anos na escola. Com chapa composta de diretor e vice-diretor, o processo de inscrição e campanha eleitoral acontece legalmente, com todos os direitos garantidos como qualquer outro processo democrático previsto na Constituição de 1988.

Os Conselhos internos funcionam de forma regular. O conselho de pais tem reuniões bimestralmente de ordem ordinária e se necessário for, extraordinária também. O Conselho Escolar é formado por 5 (cinco) membros e um de cada dos seus respectivos representantes que são: a direção escolar, os alunos, familiares, professores e funcionários. É dirigido por um professor como presidente e uma mãe de um aluno como vice-presidente, com o objetivo compensador diante da desatualização do Regimento Interno Escolar (R.I.E.) o alinhamento pôr este conselho se faz necessário junto a gestão escolar, agi com pautas mais simples como frequência, baixo rendimento, como mais amplo e administrativo, segui com dinâmica escolar afim de se tornar mais equilibradas e as reuniões acontece de forma regular, uma vez por mês e extraordinária, de caráter deliberativo e consultivo que serve para as experiencias de complementação para o novo P.P.P. da escola.

Contudo, existe um encontro bimestral chamado de Família na Escola, onde a família ao vir pegar o boletim do seu filho, ver o rendimento da turma, algumas práticas da escola. Na reunião dos líderes, é formulada pela gestão, com a participação dos líderes de cada turma e são realizadas com frequência regular, com pautas de demandas de cunho pedagógico e metodológico, com ou sem a participação da coordenação pedagógica dependendo da necessidade.

A O Conselho do Caixa Escolar, tem atividade a cada 15 dias. Por meio dele administra-se todo o investimento que chega na escola, tanto de capital como de custeio com bases nos programas do Governo Federal e Estadual. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (P.N.A.E.) que é responsável por 35% para a merenda e almoço, e complementado que é chamado de Contrapartida do Estado (C.P.E.) sendo um valor mais alto.

O Programa de Dinheiro Direto na Escola (P.D.D.E.) é um programa direto do governo federal. O P.D.D.E. é dividido em duas parcelas, uma para capital que abarca os materiais de bens permanentes como por exemplo, bebedouro, mesa, cadeira etc. E aplicação em custeio que são materiais de expedientes como exemplo, folhas de ofícios, tinta de impressora, material de limpeza etc. O Programa de Autogerenciamento (P.A.G.) que é uma contrapartida do Estado. A prestação de conta é feita pela tesouraria e enviada a DIREC.

Os aspectos da Administração, Pedagógico e Financeiro: escola se baseia nos aspectos filosófico, sócio-políticos e didáticos na concepção do construtivismo: com a psicologia positiva de Martin Seligman. Diferente do pensamento positivo, a psicologia positiva se preocupa com os principais pilares humanos como: a saúde, bem-estar, resiliência, felicidade e o otimismo.

O corpo da direção, coordenação pedagógica, administração, secretaria e serviços gerais trabalham em conjunto para a realização das metas, com planos de ações para atingir os objetivos. Para isso, tem várias atribuições para cada equipe executar como plano de trabalho. Vejamos algumas de suas competências:

**Quadro 1:** Atribuição setorial.

|                        |   |
|------------------------|---|
| Direção                | Administrar Pessoas, Formação Continuada, Apoio as Atividades financeiras, criação de projetos e estratégias: para um ambiente de aprendizagem. Apoio as práticas pedagógicas, dentre outros.   |
| Coordenação pedagógica | Prestar apoio e suporte aos professores e coordenar as diferentes áreas do conhecimento com metodologia, materiais, acompanhamento da aprendizagem de forma bimestral e anual. Isso ocorre com a mediação do guia do professor e o diário de notas, como também, os planos de atividades que são feitos com base nos conhecimentos prévios dos alunos e desenvolvidas nas disciplinas eletivas. |
| Secretaria             | É responsável por todo tipo de documentos da comunidade escolar, como ofícios, diplomas, tomo, histórico, livro de ponto, frequência, arquivos gerais, censo escolar e materiais gerais.  |
| Serviços gerias        | Essas atribuições são repassadas pelo diretor da escola, cujo qual, se apresentava sempre indisponível.   |

**Fonte:** Instituição escolar.

O critério de seleção dos alunos é por meio do sistema SIGEduc. Que tem como base três parâmetro de análise prioritário: pertencer a rede pública do estado, faixa etária, notas e

frequências do ano anterior. Sendo assim, o rendimento escolar é fator principal, pois pode ingressar alunos da rede pública ou privada.

O funcionamento da escola é em T.I., os professores têm uma carga horária normal de 30hs do vínculo. Além das horas suplementares e a dedicação exclusiva que está relacionado com os planejamentos na escola, em contrapartida são gratificados por este trabalho extra. Seus horários, disciplinas e dias são organizados de acordo com a prioridade de cada professor(a) que apresente uma necessidade específica, como por exemplo morar fora da cidade ou do estado, ou não participar do quadro da escola em T.I.

No entanto, são ofertados dois tipos de disciplinas: o primeiro conjunto com as disciplinas eletivas, eletivas orientas, projeto de vida e orientação acadêmica com referências no ensino potiguar de 2022 para os primeiros anos, e o segundo são as eletivas, projeto de vida e estudo orientado para o segundo e terceiro ano. Gradualmente, em 2023 entrará para o regimento de T.I. o segundo ano e em 2024 o terceiro ano.

As reuniões pedagógicas são realizadas com a presença da coordenação pedagógica em fluxo contínuo e com diferentes equipes, ou seja, reunião com a gestão e o caixa escolar, com os representantes dos coordenadores de área, com a biblioteca, sala de informática, laboratórios e outros caso seja necessário. Os objetivos dessas reuniões é alinhar as práticas desenvolvidas no ambiente escolar para que seja satisfatório o processo de aprendizagem dos estudantes. A formação continuada dos professores é realizada de forma periódica de acordo com o desenvolvimento dos planos de trabalho, planos de ação, guia de aprendizagem são os recursos utilizados para o melhor desempenho de ensino e aprendizagem.

A escola tem parcerias importantes com o IFRN-campus Santa Cruz, UFRN-FACISA. Os discentes do curso de psicologia realizam um trabalho específico com uma turma na escola, além de alguns materiais cedidos para eventos e palestras. A escola está sempre tentando buscar parceria com a comunidade circunvizinha.

Os componentes curriculares da escola estão sempre se atualizando, pois a cada ano letivo é feito uma pesquisa dos conhecimentos prévios dos alunos e a partir desses resultados são reelaborados os currículos de cada área do conhecimento para o ano desejado. Após a aplicação em sala de aula e ao chegar ao final do primeiro bimestre for avaliado por meio das avaliações de saída que não obtiveram um resultado satisfatório, os professores readaptam seus planejamentos e acompanhamentos semanalmente para que possa ser atingido as habilidades necessárias.

---

O processo de avaliação institucional não é elaborado em conceito que seria o mais adequado, porém, está representado, quantitativamente, entre 0 e 10,50% correspondem a uma avaliação escrita e o restante é distribuída em trabalhos como relatórios, fichamentos, apresentação de seminários e outras metodologias. A avaliação escrita é realizada toda semana, na segunda feira, conforme área de conhecimento, contendo questão mediante a oferta de conteúdo dentro das aulas. E todo o processo avaliativo se desenvolve de forma contínua, formativa e processual.

O financiamento financeiro da escola está contido em três recursos; o P.A.G. é dividido em duas parcelas, uma é somente para custeio, e outra parcela é dividida em custeio e capital com a mesma operação do P.D.D.E., geralmente é 80% custeio e 20% é capital. A merenda tem dois recursos: uma é o P.N.A.E. e a outra C.P.E. que é o recurso complementar do governo do Estadual que permite o servidor se alimentar na escola, com dois lanches e um almoço, calculado em um valor de 4,66 reais.

Para a compra da alimentação da merenda com o P.A.G., após esse momento pandêmico foi liberado pela Secretaria de Educação para compras via pesquisa de preços, sendo analisado o menor preço no comércio local e com nota fiscal eletrônica para prestação de contas. A chamada pública é destinada 35% dos recursos para comprar na agricultura familiar: sendo um produtor rural e uma cooperativa para aquisição de frutas e verduras. O restante é comprado com os recursos do P.N.A.E. por meio de licitação.

A prestação de conta é feita com o tesoureiro e o Caixa Escolar, é assinada pelo Gestor e a responsável do Caixa Escolar e é encaminhada para DIREC, PAC e PDDE. E a prestação da merenda vai DIREC, se tiver tudo certo é enviada para Secretaria de Educação em Natal, se tiver algum erro retorna à escola para correção. Além disso, tem o recurso da Escola Conectada que é investido na internet da escola. Que também é dividido em custeio e capital: o capital se adquire roteador, impressora e o contrato do serviço por um tempo de 10 meses, é um tipo de PAC que não pode ser destinado para outros fins.

Os recursos utilizados para Ensino de Física, se dão por meio do Projeto Integrador, disciplinas eletivas e oficinas. No novo modelo da BNCC, o livro didático é escolhido por área de conhecimento que abrange o aprendizado em ciência da natureza. O livro é escolhido por três professores como eixo de ciências naturais, que engloba as áreas de física, química e biologia.

Existe o laboratório didático de ensino de física, porém os equipamentos não funcionam com exceção de um experimento de eletrostática e de campo magnético. Todavia os alunos

---

têm uma disciplina específica de prática experimental para verificar os fenômenos e aprendizagem.

A processo avaliativo é baseado no PDCA. O ciclo do PDCA foi criado na década de 20 pelo engenheiro Walter Andrew conhecido por ser o pioneiro no controle de estatística de qualidade. Que significa planejar, fazer, checar e agir são conceitos utilizados para aplicação e verificação da aprendizagem no modelo da escola em T.I. Praticamente na educação é planejar, aplicar a avaliação, reavaliar e aplicar avaliação novamente. Quanto aos eventos motivadores de aprendizagem não participam das atividades científicas nacionais, não há feiras de ciências nos últimos anos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como visto na anteriormente, a escola oferta boas estrutura física para região, um quadro de funcionário completo e em suas áreas devidas, refeição, contém refeitório, laboratórios de física/matemática, laboratório de informática, acessibilidade de acordo com lei, parcerias com outras instituições locais e um ótimo funcionamento interno entre os setores.

Contudo, desde o seu planejamento de reforma, não foi cogitado a construção de um auditório para escola, como também não planejado a reativação do laboratório de Ensino de Física, cujo o qual, no período da realização desta pesquisa estava servindo de depósito. Após a reforma concluída, a construção do auditório se tornou um desafio para os professores e alunos lutarem, pois o Estado até o momento não deu uma respondeu definitiva.

Dessa forma, concluímos que a escola está bem orientada e conseguiu aplicar os seus planejamentos em relação ao ensino-aprendizagem. Os conselhos funcionam e são participativos, há financiamento do Governo Federal e Estadual pelos programas nacionais e estaduais. Além de estreitar as relações dos Institutos de Ensino Superior (IES) com as escolas da localidade.

## **CONCLUSÕES**

O estágio curricular supervisionado dentro de uma concepção dialética da construção do conhecimento em meio da formação docente, me proporcionou uma visão nova do estágio. Que apesar da importância da teoria e prática do estágio, nem tudo está “dado” como soluções para os problemas, como uma fórmula matemática aplicável em todas as situações iguais, por exemplo.

---

O campo da experiência, da pesquisa e os relatos históricos com funcionários(as) conheci novas metodologias de ensino, o sincronismo entre vários setores diferentes dentro da escola, concepção de caráter psicopedagógico da escola, as instituições do Estado envolvidas com os recursos financeiros, os critérios para seleção dos livros didáticos, as atribuições de cada setor e o engajamento dos funcionários para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem.

Durante o período de pesquisa na escola, construímos um calendário de visita com dias, horários e um responsável pelo acompanhamento. Assim, em algumas visitas não houve atendimento por motivo de saúde, recesso e outras variáveis de rotina de trabalho. Todavia, não houve prejuízos para pesquisa, pelo contrário, foi bastante satisfatório. Conhecer o funcionamento interno nessa fase de formação profissional se tornou fundamental para um processo de maturidade para os próximos estágios de formação docente rumo a Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL PROFESSOR FRANCISCO DE ASSS RIBEIRO. Santa Cruz - Rio Grande do Norte, 2022.
- HELENA, M. S. F.; RONALDO, A. de O. A formação prática de professores no estágio curricular. **educar**, Curitiba, n.32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física, modalidade presencial**. IFRN, Santa Cruz, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Herccus Editora, 2015.
- LOPES, Ângela Luiz *et al.* **O que revela o espaço escolar? : um livro para diretores de escola / [comunidade educativa cedac]**. São Paulo: Moderna, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. **Revista Poiesis -Volume 3**, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.
- TERENCE, Ana Cláudia Fernandes. FILHO, Edmundo Escrivão. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. **XXVI ENEGEP**, Fortaleza, p. 1-9, 9 a 11 de out. 2006. Disponível em: <[ENEGEP2006\\_TR540368\\_8017.pdf](#) ([abepro.org.br](#))> Acesso em: 27 fev. 2023, 16:55.
-



---

## ETNOMATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA AGRICULTURA FAMILIAR A ESCOLA

Jefferson Dias Soares<sup>1</sup>  
Ângela Tereza da Silva Dantas<sup>2</sup>  
Nadja Camilly de Lima Silva<sup>3</sup>  
Wilton Alexandre do Nascimento<sup>4</sup>  
Ana Paula Pereira do Nascimento Silva<sup>5</sup>

### RESUMO

O presente escrito constitui em um estudo acerca da possibilidade de uso da etnomatemática como metodologia de ensino, de modo a ser inserido para o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tal levantamento bibliográfico se estrutura como um primeiro esboço acerca da correlação entre os educandos da EJA e os possíveis conhecimentos advindos da agricultura familiar que possam subsidiar o entendimento da Matemática escolar. Assim, objetiva-se identificar os conhecimentos matemáticos existentes em educandos da EJA que trabalham como agricultores na Região Potengi. Isto é, a nossa investigação se direciona para as escolas que ofertam essa modalidade de ensino em São Paulo do Potengi/RN, nas proximidades do local em que desenvolvemos nossos estudos acadêmicos da formação inicial docente. Como contribuição, a priori, evidenciamos uma proposta de planejamento com a dada metodologia a ser executada com os envolvidos da EJA, com vistas a promover contribuições significativas, tanto relacionado a valorização dos saberes de suas práticas na agricultura, quanto ao diálogo com os conceitos que possam emergirem para o entendimento da matemática escolar.

Palavras-chave: Metodologia Etnomatemática. Agricultura familiar. Planejamento para o ensino de Matemática.

### ABSTRACT

The present writing constitutes a study about the possibility of using ethnomathematics as a teaching methodology, in order to be inserted into the teaching and learning process in Youth and Adult Education (YAE). This bibliographic survey is structured as a first draft about the correlation between YAE students and the possible knowledge arising from family farming that can support the understanding of school Mathematics. Thus, the objective is to identify the mathematical knowledge existing in YAE students who work as farmers in the Potengi Region.

---

<sup>1</sup>Graduando em Licenciatura em Matemática; Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* São Paulo do Potengi, [dias.jefferson@escolar.ifrn.edu.br](mailto:dias.jefferson@escolar.ifrn.edu.br).

<sup>2</sup>Graduanda em Licenciatura em Matemática; Instituto Federal do Rio Grande Do Norte, *Campus* São Paulo do Potengi; [angela.dantas@escolar.ifrn.edu.br](mailto:angela.dantas@escolar.ifrn.edu.br).

<sup>3</sup>Graduanda em Licenciatura em Matemática; Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* São Paulo do Potengi, [nadja.camilly@escolar.ifrn.edu.br](mailto:nadja.camilly@escolar.ifrn.edu.br).

<sup>4</sup>Graduando em Licenciatura em Matemática; Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* São Paulo do Potengi, [wilton.n@escolar.ifrn.edu.br](mailto:wilton.n@escolar.ifrn.edu.br).

<sup>5</sup>Mestra em Ensino de Ciências e Matemática; Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* São Paulo do Potengi, [paula.pereira@ifrn.edu.br](mailto:paula.pereira@ifrn.edu.br).

That is, our investigation is directed to the schools that offer this type of teaching in São Paulo do Potengi/RN, close to the place where we develop our academic studies of initial teacher training. As a contribution, a priori, we evidenced a planning proposal with the given methodology to be executed with those involved in the YAE, with a view to promoting significant contributions, both related to the appreciation of the knowledge of their practices in agriculture, as well as the dialogue with the concepts that may emerge for the understanding of school mathematics.

Keywords: Ethnomathematics Methodology. Family farming. Mathematics teaching planning.

## INTRODUÇÃO

Este escrito contempla um dos estudos desenvolvidos por integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tem suas atividades realizadas no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* São Paulo do Potengi atrelado ao Curso de Licenciatura em Matemática. As tarefas relacionadas ao PIBID iniciaram-se no segundo semestre de 2022, com o objetivo de fomentar pesquisas acerca dos fazeres docentes, seja por aspectos relativos ao planejamento, seja pela aplicação de atividades correlacionadas com uma metodologia do ensino da matemática. Assim, com o intuito de iniciação a tais pesquisas, tratou-se de compreender a Etnomatemática, principalmente para que fosse possível a inserção da teoria em conjunto com a prática, em uma sala de aula da Educação Básica. E dessa maneira, emergiu a ideia de identificar os conhecimentos matemáticos existentes em educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial, aos que trabalham como agricultores na Região Potengi. Isto é, a nossa investigação se direciona para as escolas que ofertam essa modalidade de ensino em São Paulo do Potengi/RN, nas proximidades do local em que desenvolvemos nossos estudos acadêmicos da formação inicial docente.

Tal temática emergiu da necessidade de compreendermos os aspectos das metodologias de ensino que sejam propositivas para os educandos da EJA, principalmente relativo a possibilidade de oportunizar conhecimentos com mais significado e advindo de suas experiências com a agricultura. De fato, esse estudo pode servir como base para a elaboração de materiais úteis para se alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem em salas de aulas da EJA, relacionada a Matemática, no município de São Paulo do Potengi/RN. Esse direcionamento se torna importante por percebermos que os conhecimentos prévios dos educandos dessa modalidade de ensino são esquecidos pelos docentes, de modo que o ambiente

---

escolar passa a ser algo que desfavorece a construção de sentido e significado para seus cotidianos (CAMPOS; RAMOS & LIMA, 2015).

Neste contexto, pautados no reconhecimento de que os educandos da EJA trazem consigo elementos essenciais de suas experiências, que estruturam o percurso a ser seguido nas salas de aula, tendo por base os conceitos matemáticos emergentes das práticas na agricultura. De fato, ao oportunizar um olhar acerca dos conhecimentos prévios dos envolvidos, em uma perspectiva, que leve em consideração as atividades que estes desempenham ou que tem familiaridade, neste caso a agricultura, propiciamos um ambiente que traz significado aos conhecimentos matemáticos vistos em sala de aula. Assim, torna-se possível a integração entre as informações de cunho experiencial e a formalidade do ambiente escolar, sem contrapor os aspectos culturais, mas o favorecendo como possibilidade de assimilação dos conceitos advindos das relações cotidianas.

Recordamos que esse escrito advém dos estudos do primeiro trimestre como integrantes do PIBID, cuja investigação se direciona aos possíveis contributos para o ensino de matemática, em específico, para ensinar os conceitos matemáticos na EJA, a partir dos aspectos relativos à agricultura familiar. Essa ideia emergiu com a seguinte inquietação: Que conhecimentos matemáticos os educandos da EJA trazem para a sala de aula, tendo por base a sua vivência cotidiana?

Dessa forma, para compor o cenário investigativo, integramos a importância da vida dos indivíduos, seja relativo ao trabalho exercido, seja direcionado a apropriação dos conceitos matemáticos da sala de aula. Ao responder tal questionamento, com a devida justificação com outras pesquisas (FANTINATO, 2004; FONSECA, 2002; Gerdes, 2007; Oliveira, 1999) buscamos elaborar uma proposta de intervenção, a ser executada, a priori, em turmas da EJA. Destacamos que o escrito se constitui em um primeiro levantamento bibliográfico, com um esboço acerca da correlação entre os educandos da EJA e os possíveis conhecimentos advindos da agricultura que possam subsidiar o entendimento da matemática escolar.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Ao observar os espaços rurais, percebemos a ocorrência de práticas relacionadas à realização de cálculos, tanto direcionada para o entendimento de um perímetro ou área, quanto

---

para os volumes e distâncias entre lotes de terras - demarcações. Contudo, essas atividades contrapõem as idealizações de uma ambiente escolar formal, principalmente em termos dos saberes que advém da cultura e foram incorporadas por gerações. Esse contraponto, observado, se relaciona ao fato de alguns agricultores utilizarem tais informações, mesmo sem uma escolarização suficiente que os capacitem a realizar tais medições e cálculos (SANTOS OLIVEIRA; RIBEIRO, 2018). Estes desenvolvem suas tarefas, usufruindo de uma outra fonte de conhecimento, proveniente do saber prático do campo e do mundo do trabalho, saber este que está ligado ao seu modo de vida, ou seja, um conhecimento construído e partilhado culturalmente entres esses grupos.

Uma vez desse modo, identifica-se que mesmo não possuindo os conhecimentos matemáticos vivenciados no contexto escolar e muito menos havendo formação para tal, estes possuem conhecimentos experienciados na agricultura que dialogam com os saberes evidenciados na educação formal. Assim, conforme sinaliza Gerdes (2007), as relações culturais que tangem os indivíduos possuem também relações entre as ideias e conceitos matemáticos. Nota-se então, que não é necessário um nível escolar para desenvolver matemática no contexto cotidiano dos agricultores, sendo que a própria realidade encarrega-se do aprimoramento de técnicas, estratégias e instrumentos para o manejo com a terra ou a criação de quaisquer animais.

Em consonância com as ideias de Gerdes (2007), o pesquisador D'Ambrosio (2007) assegura que

Todo indivíduo vivo desenvolve conhecimento e tem um comportamento que reflete esse conhecimento, que por sua vez vai se modificando em função dos resultados do comportamento. Para cada indivíduo, seu comportamento e seu conhecimento estão em permanente transformação, e se relacionam numa relação que poderíamos dizer de verdadeira simbiose, em total independência. (D'AMBROSIO, 2007, p. 18).

De fato, tal argumentação em que todo ser humano por si só desenvolve determinada forma conhecimento, configura-se em um momento que o saber emerge a partir de seu comportamento, na mesma instância que se modifica o conhecimento e vice-versa. Neste contexto, ao considerar que o conhecimento, mais especificamente relativo à matemática, se configura como um conjunto de saberes que pode ser construído, a partir de uma dada cultura e das possíveis experiências emergem o pensar relacionado a Etnomatemática.

Para compreendermos essa denominação, recorreremos ao pesquisador D’Ambrosio (1998, p. 9), que expõe o termo “Etnomatemática” definido como “ a arte ou técnica (techné = tica) de explicar, de entender, de se desempenhar na realidade (materna), dentro de um contexto cultural próprio (etno)”. Posteriormente, em acréscimo a tal organização da definição, emerge a pesquisadora Fantinato (2004, p. 92), que estabelece um olhar acerca da Etnomatemática como “os processos de produção do conhecimento matemático, ou seja, investiga não apenas os saberes de um dado grupo cultural como suas formas de construção”.

A partir do pensamento em torno da Etnomatemática, direcionamos a nossa atenção para os educandos da Educação de Jovens e Adultos, de modo a identificar os conhecimentos matemáticos existentes, em especial, aos que trabalham como agricultores na Região Potengi. A ideia dessa identificação recai na organização de uma proposta para a intervenção em sala de aula, que leve em consideração a construção de contextos advindos do local de trabalho ou até mesmo de moradia (FANTINATO, 2004). Destaca-se que a EJA se estabelece, a partir do documento oficial brasileiro, especificamente, no Art. 37 da Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Isto é, a “Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Em outras palavras, ao contemplar estudos acerca da EJA, subsidiam o entendimento que tal público vivenciaram momentos contraditórios, nos aspectos de oportunidades para prosseguir com seus estudos ou mesmo que não tiveram condições de frequentar os ambientes escolares em sua idade regular. Assim, além de oportunizar um espaço que possa suprir com as demandas relativas ao tempo de ociosidade pelos mais variados motivos, torna-se essencial que os envolvidos permaneçam de forma mais propositiva e que os docentes possam usufruir de metodologias de ensino adequadas para o desenvolvimento de cada um desses educandos.

Nesta direção, Fonseca (2002) afirma que,

os trabalhos, atividades e/ou conteúdos não apenas trazem uma análise da relevância social do conhecimento matemático, como também enfatizam a responsabilidade das escolhas pedagógicas que devem evidenciar essa relevância na proposta de ensino de matemática que se vai desenvolver, contemplando-se problemas significativos para os alunos, ao invés de situações hipotéticas, artificiais e enfadonhamente repetitivas, forjadas tão-somente para o treinamento de destrezas matemáticas específicas e desconectadas umas das outras e, inclusive, de seu papel na malha do raciocínio matemático (FONSECA, 2002, p. 50).

Assim, deve-se ter o cuidado com a formação desses educandos que possuem perfis distintos daqueles que frequentam o ensino regular. Por essa razão, pode-se compreender que é fundamental considerar no âmbito do ensino os saberes trazidos das experiências, seja a partir do ambiente de trabalho, seja dos momentos culturalmente estabelecidos em suas comunidades. Isto é, como assegura Oliveira (1999)

o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas (OLIVEIRA, 1999, p. 3).

De fato, ao considerar o contexto estabelecido para o ensino de Matemática na EJA, torna-se essencial que existam momentos diferenciados dos moldes tradicionais, com vistas a evidenciar situações que esboçam significados aos envolvidos, ou seja, com procedimentos que relacionam o fazer prático com aqueles conhecimentos apresentados pelos docentes em suas aulas. Destaca-se que a organização dessa investigação reconhece o ambiente escolar, especificamente da EJA, como espaço para o desenvolvimento de ideais que podem ser configurados por uma metodologia de etnomatemática. Não se esboça, neste sentido, com um pensamento acerca de um diálogo que matematize a prática, mas que possa colaborar com as ações da sala de aula em direção aos conhecimentos formalizados da disciplina Matemática.

A seguir, sinalizamos as principais ideias que estruturaram esse investigação, permeada pela representação do percurso estabelecido até o momento desse escrito.

## **METODOLOGIA**

Para este estudo utilizamos uma estrutura simples que se direciona para os moldes de uma pesquisa qualitativa, com a configuração descritiva de produções acadêmicas chanceladas pelos pesquisadores brasileiros sobre a temática. De fato, os pressupostos assumidos para o desenvolvimento dessa pesquisa se estabeleceu sob a ótica de três aspectos, a saber:

1) *preparação* que constituiu por meio de levantamento de referenciais acerca da temática, com informações advindas de artigos científicos, periódicos, dissertações, teses, entre outros. A ideia se direcionou para a obtenção, em primeiro lugar, no significado da etnomatemática como tendência metodológica para o ensino da Matemática, além das possíveis relações existentes com o contexto dos conhecimentos prévios dos educandos da EJA, oriundos de ambientes que utilizam a agricultura como elemento para renda ou alimentação familiar;

---

2) *seleção* dos materiais que pudessem ser úteis, tanto para a escrita deste artigo, quanto para a elaboração da proposta a ser executada com os educandos da EJA. Para tanto, torna-se significativo o entendimento de quatro definições que geraram o percurso que assumimos no escrito, como a etnomatemática, a agricultura familiar, a escola (educação formal), além da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e

3) *análise* que contemplou as possibilidades de estudos e pesquisas para a organização de um material a ser utilizado com os educandos da EJA. Ressalta-se que as considerações expostas aqui, emergiram de uma sondagem nas escolas<sup>6</sup> de São Paulo do Potengi/RN que ofertam essa modalidade, bem como em visitação a documentos disponibilizados em redes sociais (fotografias e descrições de projetos executados por docentes que lecionam na EJA). Assim, quando finalizarmos estes estudos, apresentaremos uma proposta interventiva, que recai em um planejamento de aulas a serem mobilizadas pelo uso da metodologia de ensino denominada etnomatemática, principalmente para evidenciar os conceitos matemáticos formais com elementos do contexto cultural dos educandos agricultores que se destina aos preceitos de uma matemática não-formal.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Em busca de sinalizar uma proposta para os docentes que lecionam Matemática na EJA, tendo por base, a organização dos possíveis conteúdos advindos das experiências dos educandos na agricultura, emergiu o documento que denominamos de *Plano de aulas*<sup>7</sup>. A ideia estabelecida, reconhece a importância da observação do contexto cultural que possibilita a construção de conhecimentos, não formais, além de procedimentos em torno da prática dos agricultores que estudam na EJA. Assim, como um dos conteúdos emergentes da pesquisa, contempla os aspectos relacionados a Geometria Plana, com o direcionamento para as medições de terras com fins a plantação de feijão e milho.

Neste sentido, a seguir, apresentamos o Quadro 1, que expõe uma proposta de planejamento, com ênfase na utilização da metodologia etnomatemática para a apresentações dos conceitos relacionadas a geometria plana.

---

<sup>6</sup> Escola Municipal Dep. Djalma Marinho e Escola Estadual Senador Dinarte Mariz.

<sup>7</sup> O planejamento a ser perpetuado na sala de aula, contempla o percurso de duas semanas com a totalidade de 8 horas/aulas.

---



**Quadro 01:** Planejamento de aulas com o uso da metodologia etnomatemática.

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <b>Identificação do plano</b> | <b>Nome da Instituição:</b><br><b>Nome da disciplina:</b><br><b>Nome do(a) docente:</b><br><b>Data da realização:</b><br><b>Tempo de execução:</b> 8 horas/aulas<br><b>Público Alvo:</b> 8º e 9º anos (EJA – Fundamental)  |
| <b>Tema</b>                   | O planejamento para o plantio em época de chuvas na Região Potengi   |
| <b>Objetivo geral</b>         | Compreender os conceitos geométricos advindos das representações e contagem das covas durante o plantio de feijão e milho na Região Potengi.   |
| <b>Objetivos específicos</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Observar o espaço de realização do plantio e o quantitativo de sementes a serem inseridas em cada cova;</li><li>• Entender a representação do espaço utilizado como área demarcada;</li><li>• Explorar os aspectos relativos aos possíveis cálculos das figuras que forem expressas durante o plantio.</li></ul>   |
| <b>Conteúdo</b>               | Geometria Plana: área e perímetro  |
| <b>Recursos didáticos</b>     | Folhas A4, Lápis, Borracha, Caneta e Material para medição.  |
| <b>Metodologia</b>            | <p><b>1. Momento:</b> a aula tem início a partir da visitação de um sítio/fazenda/granja de um educando da turma, com o aspecto direcionado a observação de uma atividade da agricultura (plantio). Neste contexto, menciona-se alguns questionamentos aos educandos acerca do significado da agricultura para a vida, além das possíveis relações que possam existir com a Matemática.</p> <p><b>2. Momento:</b> a preparação e organização dos significados observados durante a conversa com um agricultor. Em seguida, para o registro, a turma será dividida em equipes, contendo entre 5 a 6 participantes, de modo que possam sinalizar na escrita, os procedimentos realizados para a organização do plantio.</p> <p><b>3. Momento:</b> a discussão do que foi observado por cada um das equipes, principalmente para exploração das ideias direcionadas aos possíveis cálculos que foram realizados para o plantio.</p> |
| <b>Avaliação</b>              | A avaliação ocorrerá a partir da participação dos envolvidos, em especial, aos questionamentos feitos ao proprietário da terra, nos diversos aspectos, a saber: quantitativo de terra para o plantio, fragmentos históricos, ideias expostas sobre outros plantios, observação   |



|                    |   |
|--------------------|---|
|                    | do que foi produzido, posicionamento e defesa de sua observação, entre outros fatores que possam oportunizar o pensamento das técnicas utilizadas pelo agricultor durante o plantio.        |
| <b>Referências</b> | Como aparato que possa referenciar as escolhas para a realização das aulas nessa metodologia de ensino, indicamos os escritos dos pesquisadores que discutem os aspectos da Etnomatemática. |

**Fonte:** Elaboração própria (2023).

A elaboração do quadro 1 contempla uma primeira organização para a execução de aulas com a metodologia etnomatemática. Destaca-se que o planejamento se direciona ao conhecimento geométrico que os educandos utilizam em suas práticas cotidianas, sem que o docente exponha durante a visitação quaisquer conceitos formais. Isso porque, os educandos devem perceber a relação entre os conteúdos matemáticos e o plantio, com ênfase aos significados advindos de sua bagagem cultural, construído por gerações. O respeito com a cultura dos envolvidos possibilita o elo entre os aspectos informais e, posteriormente, com os formais.

De fato, pensar em um ambiente que oportunize o conhecimento das práticas estabelecidas pelos educandos da EJA, pode significar um melhor envolvimento nas atividades realizadas em sala de aula. Neste sentido, apoiado em D'Ambrosio (2008), os pesquisadores Pinheiro e Costa (2016) afirmam

para o trabalho com a etnomatemática é importante que sejam observadas as práticas dos grupos culturais e analisar o porquê dessas. Assim, trabalhar a etnomatemática no espaço escolar é contribuir para que as novas gerações de indivíduos conheçam e reconheçam uma matemática muito mais cultural, ligada ao cotidiano de diversos grupos étnicos. Portanto, levar a etnomatemática como proposta pedagógica é preterir a ideia de se estudar somente para passar de ano, e sim criar metodologias pedagógicas nesse campo de conhecimento que vá além da sala de aula (PINHEIRO & COSTA, 2016, p. 17).

É esse contexto leva-nos ao conhecimento sociocultural que propicia o entendimento de que o processo de aprendizagens não se refere ao pronto e acabado, mas ao reconhecimento de que quaisquer espaços podem servir como aparato para a assimilação dos conceitos matemáticos. Isto é

Neste contexto pedagógico da etnomatemática, o indivíduo deverá ser estimulado a compartilhar os seus saberes no ambiente escolar, pois estes indivíduos trazem conhecimentos prévios, experiências vividas no seu

cotidiano e de como lidar e aplicar no seu dia a dia. É importante salientar que a etnomatemática deve ser observada, discutida pelo indivíduo para que o mesmo possa reconhecê-la como uma aliada no processo de aprendizado, na qual este sujeito seja um agente transformador deste instrumento pedagógico, não somente no ambiente da escola, mas principalmente na sua própria comunidade (PINHEIRO & COSTA, 2016, p. 21).

Ressalta-se que a estrutura esmiuçada não corresponde em desenvolver uma matemática formal na comunidade em que os educandos vivenciam suas experiências com o plantio, mas de compreender os saberes utilizados como subsídios para reconhecer quaisquer informações no ambiente escolar. A ideia não contempla a exclusão dos conceitos das práticas, mas de fazer um eles entre a cultura e o modo de internalizar os conteúdos matemáticos discutidos em sala de aula, ou seja,

Esta perspectiva de proporcionar ao sujeito os fenômenos que o cercam a etnomatemática possibilita estas questões, pois questionamentos, temas ligados ao contexto dos indivíduos e suas práticas matemáticas vivenciadas e realizadas por eles mesmos que de alguma forma e habilidades que constrói essas práticas de saber fazer cálculos, medições, utilizações de figuras geométrica precisas, em suas comunidades, que lhe foram ensinadas por seus antepassados. Estes conhecimentos são cruciais para que os sujeitos dos espaços escolares possam dinamizar estas construções de saberes. A etnomatemática é um caminho pedagógico que pode trazer uma satisfação maior na matemática e diminuir obstáculos que muitos alunos encontram na convivência escolar. Esta perspectiva de vencer os obstáculos faz com que a etnomatemática possibilite estas ações como prática pedagógica (PINHEIRO & COSTA, 2016, p. 24).

Assim, o docente nutre o pensamento dos educandos com a própria realidade, com discussões em torno dos saberes de suas práticas e os possíveis entendimentos conceituais, de modo a possibilitar uma reflexão acerca do que vivenciam, além de confirmar algumas das técnicas utilizadas como elementos essenciais para o desenvolvimento compreensivo dos conteúdos matemáticos estudados em sala de aula. A esse respeito, ao

Estimular essas discussões dos saberes etnomatemáticos e fazer com que os indivíduos possam sentir-se acolhidos no ambiente da escola, respeitar suas características culturais, onde esses saberes auxiliarão os docentes a conhecer e dinamizar estes conhecimentos entre os próprios alunos. Pois estes espaços escolares coexistem os mais variados comportamentos, culturas e saberes (PINHEIRO & COSTA, 2016, p. 25).

E essa forma de lidar com os indivíduos em sala de aula, propicia o processo de valorização de suas realidades, com sujeitos que participam ativamente, interessados assim, na interlocução entre a comunidade em que vivem e a escola. Isto é, a etnomatemática contempla os aspectos de uma dada cultura, desmistificando os olhares, com considerações que

---

compreende o ambiente de moradia como algo que contribui para o processo de aprendizagens dos conceitos matemáticos, idealizados nos currículos da Educação Básica.

## CONCLUSÕES

A partir dos primeiros estudos que evidenciamos como bolsistas do PIBID, elencamos como prerrogativa inicial, o desenvolvimento de um levantamento acerca da etnomatemática como metodologia de ensino. Na sequência, permeado pela curiosidade de entender como essa estrutura para o processo de aprendizagens poderia ser útil aos educandos da EJA. Neste sentido, emergiu a investigação para a elaboração de uma proposta de intervenção, pautada no uso dessa metodologia, com vistas a possibilitar um esboço acerca da correlação entre os integrantes da EJA e os possíveis conhecimentos advindos da agricultura que possam subsidiar o entendimento da matemática escolar. Salientamos que, mesmo incipiente, os primeiros levantamentos nos direcionaram a importância do uso dessa metodologia para acomodar os conceitos relativos à geometria plana (cálculos para o plantio, período de descanso da terra, quantidades de covas a serem produzidas, além da inserção dos grãos).

Reconhecemos que a organização de um cenário para compreender os aspectos da etnomatemática, com as considerações em torno das práticas relacionada a agricultura, pode promover contribuições significativas para o ensino da Matemática, em especial para os educandos da EJA. E ao oportunizar um olhar para os afazeres cotidianos, torna-se evidente a valorização dos saberes de uma dada cultura, ao mesmo tempo, que dialoga com o contexto direcionado aos conhecimentos de uma matemática formalizada no ambiente de uma sala de aula.

## REFERÊNCIAS

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

CAMPOS, A. P.T. RAMOS, E. S.; LIMA, F. B. S. **A importância da valorização do conhecimento prévio do estudante na educação de jovens e adultos**. Universidade de Brasília, 2015.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: a arte ou técnica de explicar e conhecer**. 4.Ed. São Paulo: Ática, 1998.

---

D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemático: uma síntese. **Acta Scientia**, v.10, n.1, Jan/jun, 2008.

FANTINATO, M. C. D. C. B. **Contribuições da etnomatemática na educação de jovens e adultos**: algumas reflexões iniciais. Caderno dá licença, dez. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 35. Ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.

GERDES, P. **Etnomatemática**: reflexões sobre matemática e diversidade cultural, Ribeirão: Ed. HÚMUS, 2007.

OLIVEIRA, F. L. S. Etnomatemática e agricultura: uma análise do contexto cultural de agricultores de terra nova – Pe. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista brasileira de educação, n. 12, p. 59-73, set/dez, 1999. 1 mar. 2023.

PINHEIRO, D. R.; COSTA, W. C. L. A etnomatemática como ferramenta pedagógica no contexto escolar. **Anais II Jornada de Estudos em Matemática**, Marabá/PA, 2016.

PRANKE, A.; FRISON, L. M. B.; FONSECA, M. S.. **Etnomatemática do contexto agrícola**: elaboração e resolução de problemas de matemática, Florianópolis, v. 15, p. 01-17, 2000.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS(ES) PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ASPECTOS INICIAIS DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO**

Verilucy Cristine Pinheiro Brito<sup>1</sup>  
Ailton Vitor Guimarães<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O artigo proposto aqui tem como objetivo explicar os aspectos iniciais de uma pesquisa em andamento a partir do seu aspecto de analisar a formação docente, no que diz respeito a perspectiva de uma educação antirracista, tomando como objetivo de pesquisa a formação continuada de professoras(es) no âmbito dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER) da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH). Esses núcleos integram parte da política de inclusão promovida pela Gerência de Relações Étnico-Raciais, realizada através das Diretorias Regionais de Educação (DIRE) e suas respectivas regionais. Para isso, nos aspectos iniciais da pesquisa vamos recorrer ao levantamento da produção acadêmica relacionada ao assunto, pretende-se elucidar os processos estruturais dos NERER, na busca de compreender sua constituição em meio a impasses e conquistas na promoção da discussão sobre a temática racial no âmbito educacional. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, utiliza-se nos processos de pesquisa a busca na produção acadêmica, à procura de estudos acerca da temática proposta e/ou relacionadas a ela. O referencial teórico considerado para o seguimento da pesquisa no entendimento da realidade a ser estudada, levando em conta a necessidade da formação continuada de docentes em diálogo com o combate ao racismo em instituições escolares, apresenta-se o diálogo com Paulo Freire, Lélia Gonzáles, Nilma Lino Gomes, Angela Davis, Kabanguelle Munanga e Antônio Olímpio de Sant’Anna, dentre outros.

Palavras chaves: Formação continuada. Educação antirracista. Relações Étnico-Raciais.

### **ABSTRACT**

The article proposed here aims to explain the initial aspects of a research in progress from its aspect of analyzing teacher training, with regard to the perspective of an anti-racist education, taking as a research objective the continuing training of teachers) within the scope of the Ethnic-Racial Relations Study Centers (NERER) of the Municipal Secretary of Education of the Municipality of Belo Horizonte (SMED/PBH). These nuclei are part of the inclusion policy promoted by the Ethnic-Racial Relations Management, carried out through the Regional Directorates of Education (DIRE) and their respective regional offices. For this, in the initial

---

<sup>1</sup> Mestrado em Educação Profissional, CEFET/MG, [verilucy.brito@gmail.com](mailto:verilucy.brito@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor Doutor, CEFET/MG, [vitor.guimaraes@cefetmg.br](mailto:vitor.guimaraes@cefetmg.br)

aspects of the research, we will resort to the survey of the academic production related to the subject, it is intended to elucidate the structural processes of the NERER, in the search to understand its constitution in the midst of impasses and conquests in the promotion of the discussion on the racial theme in the educational scope. It is a qualitative research, using in the research processes the search in the academic production, looking for studies about the proposed theme and/or related to it. The theoretical framework considered for the follow-up of the research in understanding the reality to be studied, taking into account the need for continued training of teachers in dialogue with the fight against racism in school institutions, presents the dialogue with Paulo Freire, Lélia Gonzáles, Nilma Lino Gomes, Angela Davis, Kabenguella Munanga and Antônio Olímpio de Sant'Aanna, among others.

**Keywords:** Continuing education. Anti-racist education. Ethnic-Racial Relations.

## INTRODUÇÃO

O eixo central da pesquisa que se expõe aqui, pode-se dizer, estaria centrado na formação permanente dos educadores, algo recorrente nos escritos de Paulo Freire. Assim, o conceito de formação que se pretende considerar aqui é tratado em uma perspectiva que leva em conta a realidade tal como se constitui, constituindo-se em prática docente crítica que implica na ação dialética defendida por Freire (1996). "O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática." (FREIRE, 1996, p.39).

O caráter político-pedagógico da formação docente, na apreensão da realidade enfrentada na prática de ensinar, implica no saber acumulado da experiência educativa, algo fundamental e que diz respeito à sua própria natureza. "Como professor", nos ensina ainda Paulo Freire (1996, p. 143), "preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. "

Nessa perspectiva, o autor afirma a essência da educabilidade através de um movimento incessante pela busca do conhecimento, aponta-nos a importância de aprender não somente para adaptar-se à realidade, mas refletir sobre a capacidade de intervir e transformá-la.

O que se desdobraria em pesquisa aqui demanda então a apreensão da realidade, numa ação da pesquisadora como agente transformadora da realidade, o que nos leva a *esbarrarmos* no contexto social que envolve o conhecimento, notadamente o seu processo de construção. Nele, há que se considerar a Educação em si, aqui compreendida como um dos instrumentos possíveis a serem utilizados para romper com a formação social na qual (sobre)vivemos, baseada em desigualdades. Estas, por sua vez, não se estabelecem (ou são estabelecidas) por acaso, resultado de processos sutis de tomada e posse de poder, nos quais são definidos os

interesses, por exemplo de acesso ou não acesso aos processos formativos, educacionais. "A negação do saber interessou sempre à burguesia, que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento", nos escreve Arroyo (1991, p.12).

Pensar os processos educativos implica, não só em reflexão crítica, mas também no acento político dessa reflexão, que deve considerar a força que a educação pode exercer para a superação ou manutenção da ordem social, para isso é necessário construir uma análise da moção da sociedade.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola, o âmbito educacional em si, exerce a função de formação do indivíduo social, portanto desempenha papel fundamental na construção das relações e na compreensão deste em relação ao meio no qual está inserido. Nesse meio, ainda pensando com Arroyo (1991), há que se considerar uma formação social constituída de classes sociais, especialmente quando se trata de educação antirracista, da EREER. A questão racial na educação demanda especial cuidado no que diz respeito à questão de classe.

As diversas configurações ao redor do mundo, dos períodos de abolição da escravatura até o que temos hoje, o pano de fundo foi e tem sido a população negra marginalizada e sem acesso seguro a direitos mínimos necessários à vida e à dignidade humanas.

No Brasil, a população negra é maioria demográfica, sociocultural, segundo os dados do IBGE (2018), no país tardio da abolição da escravatura e marcado pelos seus resquícios mais aviltantes. Obviamente, o drama racial instaurado no território brasileiro também é vivido no ambiente escolar, como abordamos no primeiro tópico desse capítulo.

A divisão social demarcada por classes, nas quais as menos favorecidas, de menor poder aquisitivo, são delineadas levando em conta a questão étnico-racial. A maioria do povo brasileiro, sendo preto, também é uma maioria mais pobre. Essa divisão, marcada pela questão étnico-racial, pode ser lida nas instituições escolares, considerando as manifestações de racismo no seu interior e levando em conta os motivos pelos quais ocorrem. Lélia Gonzales (2020) nos traz esse paralelo entre as questões educacionais e distribuição de renda, diferenciando os acessos que a população branca possui em relação ao povo negro.

Do ponto de vista do acesso a educação, verificamos que a população de cor, apesar da elevação do nível de escolaridade da população brasileira em geral, no período 1950-73 continua a não ter acesso aos níveis mais elevados do sistema educacional (segundo grau e universidade). Em sua grande maioria, ela permanece nas diferentes fases do primeiro grau. Se relacionamos esse aspecto ao acesso aos níveis ocupacionais diversos, constataremos não só que a população de cor se situa

majoritariamente nos níveis mais baixos mas também que ela se beneficia muito menos dos retornos da educação – em termos de vantagens ocupacionais – do que o grupo branco. (GONZALES, 2020, p. 37)

Nesse contexto, cabe pensar neste trabalho o papel e a responsabilidade do *fazer docente* têm, na resolução e na superação de conflitos, especial importância na construção de uma educação antirracista.

Vamos pensar nas pessoas negras, as maiores vítimas do racismo em nossa sociedade (que inclui a sua sala de aula, não se esqueça). Você já pensou quantos(as) de seus(uas) alunos(as) negros(as) passam por essa dolorosa experiência diariamente? Você tem uma idéia das conseqüências dessa desagradável experiência para os seus alunos discriminados? E você, já imaginou o quão importante é você se colocar como parte da solução, fortalecendo o diálogo franco e esclarecedor entre os seus(suas) alunos(as), objetivando diminuir e/ou acabar com a prática do racismo, reforçando a auto-estima dos (as) mesmos(as) em sua sala, em sua escola, na sua comunidade? (SANT'ANA, 2005, p.39).

Tais questionamentos levam à reflexão acerca do papel político-pedagógico do docente/educador, no que diz respeito ao seu engajamento no combate ao racismo.

Como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperaremos uma situação drástica de conflito racial ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro? (GOMES, 2005 p.146)

A autora pontua sobre professores que se ausentam sobre a discussão racial por pensarem que não é dever da educação mediar esses conflitos e preferem transferir a responsabilidade para outros atores sociais, sendo essa ação “[...] dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos.” (GOMES, 2005, p.146). Este argumento, continua a autora, expressa bem a incompreensão sociocultural brasileira e seus aspectos históricos e, além disso, traz de forma implícita a ideia de que a escola não deve trabalhar temas que dizem muito da complexidade da formação humana. Daí, reforça-se, a pergunta final colocada pela autora: *Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro?*

Gomes (2005, p.149) segue apontando a necessidade da discussão teórica, do entendimento conceptual da questão racial e não só essa ação: que isso venha acompanhado “de práticas concretas [...] experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal”. Não há mudança sem que se



coloque a experiência prática diante das reflexões e do trato do saber envolvido nas questões que dizem respeito às relações étnico-raciais e os desdobramentos advindo delas.

Com base nessas considerações até aqui, é fundamental para essa pesquisa investigar a produção acadêmica, na busca de estudos que apresentem como objeto de estudo a formação continuada de docentes para a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER), foi feito então um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES, considerando como descritores/palavras-chave: educação profissional, relações étnico-raciais, formação docente inicial e continuada.

Ao fazer isso, partiu-se da ideia de que

[...] os catálogos se instalam criando condições para que maior número de pesquisadores interessados em temas afins estabeleçam um primeiro contato, recuperem determinado trabalho, possibilitando a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir (FERREIRA 2002; p. 261).

As abordagens encontradas sobre a temática apareceram, principalmente, em estudos que dizem respeito à influência da formação docente (inicial e/ou continuada), às metodologias utilizadas pelas(os) profissionais para implantação do conteúdo no ambiente escolar, assim como aos impasses para a materialização desse trabalho.

Carvalho (2016), ao pesquisar a formação continuada das(os) profissionais negras(os) de educação do Município de Nova Iguaçu com base na Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), no período de 2006 a 2010, procurou compreender a organização das escolas municipais de Nova Iguaçu na implementação da referida lei, através da pesquisa realizada com docentes negras(os) com atuação na respectiva rede de ensino. Nela, elas(es) narram suas vivências a partir das formações continuadas disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (CARVALHO, 2016, p. 5). Dentre as respostas obtidas através de entrevistas com as(os) profissionais após a experiência formativa, a autora destaca uma resposta que aponta a dificuldade de aplicabilidade das exigências da Lei nº 10.639/03:

No depoimento da professora Maria, percebe-se que o processo de implementação da Lei em escolas de Nova Iguaçu é colocado em xeque. Isso porque evidencia a ausência de articulação suficiente entre uma legislação nacional e o plano de formação da Secretaria e as demandas da organização da escola. Afirma que apenas ela e a professora de Incentivo a Leitura fizeram o curso, e que, mesmo assim, a escola não se organiza, pois "nem material há. Ao dizer que os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e da África devem ser incorporados aos currículos, a professora Maria nos oferece a informação de que em sua escola a Lei não está sendo implementada em sua integralidade. (CARVALHO, 2016, p.62)

Lidiane Magalhães (2017) disserta sobre a formação continuada em *Análise sobre os impactos da implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni*, estudo no qual buscou entender o conceito do termo e o início da sua grande utilização em trabalhos relacionados à educação na década de noventa, em um contexto de reformas educacionais no Brasil. A autora pôde afirmar, por exemplo, sobre o compromisso que a formação continuada possui em atualizar e aperfeiçoar habilidades e competências assim como proporcionar que sejam analisados assuntos e questões necessários para a prática docente. (MAGALHÃES, 2017)

Ao incluir as relações étnico-raciais no contexto da formação continuada, a autora estabelece um diálogo com Munanga (2005), considerando o texto do Parecer CNE/CP nº 003/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Pode-se afirmar que

[...] a formação de professores é relevante para a abordagem da história e cultura afro-brasileira, para a construção de estratégias que possibilitem práticas educativas antirracistas e a promoção da reeducação de atitudes, comportamentos e valores entre indivíduos de diferentes etnias e culturas. (MAGALHÃES, 2017, p. 62)

Nessa direção, Silvana de Jesus (2017), em *A literatura afro-brasileira e indígena na formação de professores de sala de leitura da Secretaria Municipal de Educação/SP*, tratando da formação continuada de docentes e tendo dentre os seus referenciais teóricos Freire (2016), afirma:

Ao nos referirmos à formação continuada dos professores, levamos em conta muitas produções acadêmicas sobre o tema, que concebem o professor como uma pessoa envolvida na pluralidade dos saberes que se conectam com a pedagogia. A sociologia, a antropologia, a história, as ciências da linguagem, a psicologia, a política, as ciências exatas e da natureza e tantos outros saberes estão sempre em diálogo na reflexão e ação dos educadores. A dinâmica formativa traz também a necessária relação entre teoria e prática. (JESUS, 2017 p.60)

A partir das inquietações relacionadas à compreensão do uso do termo *formação permanente* na perspectiva de Paulo Freire, podemos compreender se a proposta apresentada por núcleos de estudos que ofertam formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) podem ser assim denominadas: de formação permanente. Como ressalta Freire (1996) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.39).

Jackson Leal (2019), em sua pesquisa sobre a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Contagem - MG na organização dos *Grupos de Trabalho Educação para as Relações Étnico-raciais*, também faz uso do termo formação continuada quando refere-se ao curso, uma proposta que se assemelha a dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER) da SEMED-BH, parte do objeto de estudo na pesquisa proposta aqui.

Diante do apontamento, de que existem lacunas sobre as contribuições dos cursos de formação continuada para a temática étnico-racial nas práticas pedagógicas dos professores e da constatação que a maioria dos professores em atividade no Brasil não teve a formação acadêmica sobre o assunto citado, surgiram as inquietações que culminaram no delineamento desta pesquisa. (LEAL, 2019, p.18)

As semelhanças apresentadas nas pesquisas supracitadas em relação aos NERER nos leva a compreender que a proposta dos núcleos apresentada pela Gerência das Relações Étnico-Raciais da SMED-BH, citados como objetos desta pesquisa, também estão apoiados no conceito de formação continuada e assim serão referidos neste trabalho.

As possíveis lacunas existentes nos estudos acerca do tema encontrados na produção acadêmica, assim como a possibilidade de ampliação dos diálogos constituídos no campo de estudos sobre a ERER, apontam para a relevância de um estudo dos processos formativos mais concretos e específicos que acontecem em espaços como os NERER. Os trabalhos encontrados na busca inicial da produção acadêmica, relacionada ao tema proposto, em grande parte, tratam da proposta de núcleos formativos e são definidos a partir do conceito de formação continuada, também chamados com frequência de formação permanente, podendo utilizar também o termo formação em serviço.

No caso, os estudos de Carvalho (2016), Jesus (2017), Magalhães (2017) e Leal (2019) apontariam para a necessidade de aprofundar a pesquisa dessa produção em relação ao tema que se propõe investigar aqui, tendo como foco ainda, além da questão central colocada, outras que nos ajudam na trajetória, entre elas: os estudos encontrados apenas relatam a proposta de outras experiências de núcleos formativos ou os tratam de maneira a elucidar sobre a construção de uma educação antirracista? Tal questão apresenta grande complexidade e requer uma análise aprofundada no estudo.

Esses mesmos estudos estariam a nos indicar que os NERER da PBH não têm se constituído como foco de estudo na produção acadêmica e que a possibilidade de investigar como se dá a dinâmica de formação no interior poderia ajudar a desvelar como se dá esse processo (ou processos) formativo(s).

## **METODOLOGIA**

Vamos dizer sobre o percurso metodológico da pesquisa proposta, pontuando que por se tratar de uma pesquisa em andamento o que consiste em apresentar os passos e reflexões baseados em teorias e práticas existentes que auxiliam os processos de construção do conhecimento. Assim no presente ítem iremos descrever os caminhos a serem utilizados para conectar a pesquisa ao campo escolhido, bem como os processos de análises de materiais coletados.

Os métodos e técnicas a serem utilizados, são : (1) pesquisa bibliográfica e documental, constando de: (i) levantamento da produção acadêmica relacionada à problemática considerada, na busca por outros trabalhos acerca da temática proposta, envolvendo a formação profissional inicial e continuada para a docência, os processos formativos em si, naquilo que resulta do trabalho docente nas escolas e naquilo que diz respeito ao formar-se a si própria(o), considerando o trato com a ERER, entre outros aspectos; e (ii) pesquisa documental no âmbito do NERER Regional Centro-Sul, por meio de registros presentes em documentos como relatórios, planos de trabalho, produções diversas, atas e publicações, dentre outros; (2) pesquisa de campo, constando de: (iii) observação direta do cotidiano do NERER Regional Centro-Sul, com o objetivo definir qual ou quais grupos serão selecionados como sujeitos da pesquisa; (iv) utilização de questionários e/ou formulários de sondagem online com docentes e servidoras(es) que atuam e/ou participam dos NERER, particularmente no da Regional Centro-Sul; (v) entrevistas semiestruturadas com sujeitos de pesquisa (online, se for o caso), selecionadas(os) a partir de contato inicial na observação direta (condicionadas às medidas sanitárias), pelos questionários e/ou formulários indicados, por intermédio de contatos online ao longo da pesquisa.

A combinação de instrumentos de coletadas de dados nesta proposta de pesquisa baseia-se na triangulação de métodos tanto para o momento de coleta de dados quanto na análise desses, considerando, tanto a complexidade do campo quanto as exigências, também complexas, na análise de dados mais detalhados e, de certo modo particularizados, dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido espera-se que a triangulação dos dados possa contribuir para as análises referentes aos processos de formação permanente de docentes dentro da perspectiva dos NERER, no que diz respeito a construção de uma educação antiracista.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A importância do diálogo extra e intra comunidade negra, levando em conta aspectos religiosos, políticos, culturais, educativos, dentre outros, na construção de uma prática que de fato contemple as relações étnico-raciais no sentido da emancipação, não prescinde da relevância social que o Movimento Negro exerce no processo formativo, seja ele qual for e, especialmente no que diz respeito à perspectiva educacional.

Partimos do pressuposto de que o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva. (GOMES, 2017, p.42)

Funda-se nessa direção a existência desse diálogo permanente e que envolve o campo educacional integrado aos saberes produzidos pelos movimentos sociais, tendo em vista que ambos são fundamentais para a (re)educação da formação social na qual vivemos e na qual exercemos nossas ações, políticas, formativas, culturais.

Podemos dizer que após a sanção da lei. 10.639/03 e todos os caminhos percorridos para a garantia de sua implementação culminam em ações que podem ser destacadas, sendo a formação continuada de professoras(es) um desses pilares.

Como nos afirma também Cavalleiro (2001)

A falta de formação e habilidade dos educadores para lidar com as relações do cotidiano escolar marcadas por discriminações os leva a medidas não problematizadoras da diferença, apelando para convicções tais como: ‘todos merecem respeito porque são filhos de Deus’ ou ‘e daí que você é negro, o importante é que você tem saúde’. (CAVALLEIRO, 2001, p.105)

Assim a pesquisa apresentada visa dizer sobre a iniciativa da SMED-BH em assumir o compromisso com a formação das(os) professoras(es) da rede municipal de ensino, perpassando pelo histórico de construção dos núcleos até sua concretização, pensando também em como essa formação reverbera em mudanças na escola e na sociedade.

## **CONCLUSÕES**

A Secretaria Municipal de Educação de Educação (SMED) da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) fomenta a formação continuada e em serviço em articulação com as escolas e creches do município e outras instâncias sociais como instituições municipais de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania, Fundação Municipal de Cultura, lideranças indígenas, o Movimento Negro, comunidades tradicionais, museus e pesquisadores.

A Promoção da Igualdade Racial (PMPiR) traz ainda em seu artigo 5º as ações que a compreendem, no inciso IX, encontra-se como uma dessas ações a “capacitação dos professores da Rede Municipal de Ensino para atuarem na promoção da igualdade racial;”. Neste sentido pode-se entender a constituição dos NERER como uma tentativa de promover a implementação também da lei municipal descrita.

Até o presente momento podemos caracterizar os NERER, no que tange a suas ações, processos de estruturações, organização e concretização. Assim a pesquisa inicial se dá por meio ao acesso virtual ao site da (PBH) onde é possível encontrar a página da (SMED) e suas práticas, foi possível a partir dessa busca identificar as práticas promovidas pela Gerência das Relações Étnico-Raciais (GERER), dentre elas encontra-se a formação continuada e em serviço a partir dos NERER.

A GERER por sua vez tem como competência promover as ações para o enfrentamento ao racismo e à violência nas escolas, com as atribuições previstas no decreto Nº 16.717, de 22 de setembro de 2017 publicado no Diário Oficial do Município (DOM) sendo:

Ao compreender que cabe a GERER promover tais iniciativas, pode-se afirmar também que os NERER fazem parte de suas atribuições. Ainda na pesquisa virtual podemos encontrar detalhamentos sobre os NERER, estão dispostos documentos que auxiliam na compreensão dos objetivos e organização das formações. Segundo o site da (PBH) a iniciativa dos NERER são uma estratégia de formação continuada e em serviço que visa a implementação das leis nº10.639/03 e nº 11.645/08. Outra informação relevante disposta é referente a organização e constituição dos grupos que acontecem mensalmente distribuídos nas nove regionais da capital sendo formados por profissionais da Educação tanto da rede municipal quanto da rede parceira.

Assim a proposta de pesquisa apresenta por este artigo visa compreender os caminhos trilhados através da proposta de formação continuada de profissionais que atuam na escola afim de compreender como e se essa tem culminado em passos para a construção de uma educação antirracista.

## **REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 11.645, de 10 de 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, Casa Civil, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 12.519, de 10 de novembro de 2011**, Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília: 19 mai. 2004.

CARVALHO, Ana Paula de Araújo Gomes. **"A legislação favorece?"** A formação continuada dos profissionais negros de educação do Município de Nova Iguaçu com base na lei 10.639/03 de 2006 a 2010. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckowda Fonseca, Rio de Janeiro: CEFET, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo-SP: Boitempo, 2016.

DU BOIS, W. E. B. **Black reconstruction in America**. Cleveland/Nova Iorque: Meridian, 1964.

FERREIRA, Norma Andrade de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 dez 2021.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando Racismo na escola**. Brasília: 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. Ed. – Brasília: MEC, Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização: Flávia Rios, Márcia Lima. Rio Janeiro: Zahar, 2020. p. 25-44.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41, 2019c. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 05 dez. 2020.

JESUS, Silvania Francisca de. **A literatura afro-brasileira e indígena na formação de professores de sala de leitura da Secretaria Municipal de Educação/SP**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2017.

LEAL, Jackson Almeida. **Formação Continuada e Diversidade Étnico-racial na Rede Municipal de Educação de Contagem/MG (2012- 2016)**: repercussões nas práticas pedagógicas de professores da Educação Básica. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEFET, 2019.

MAGALHÃES, Lidiane Silva Rocha. **Análise sobre os impactos da implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni**. 2017. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina: UFVJM, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, Atlas, 2003

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2005. 204 p.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando Racismo na escola**. 2 ed. Revisada. Brasília: MEC/SECADI, 2005. p. 39-67.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE BÁSICA DE ENSINO: PERSPECTIVAS, DEMANDAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

TAVARES, Joerberson Siqueira<sup>1</sup>  
SENA-NETO, João Batista<sup>2</sup>  
CIRNE, Odson Lima<sup>3</sup>  
SIQUEIRA, Lariza Rodrigues de<sup>4</sup>  
GOMES, Augleyne Kaynnara Pereira<sup>5</sup>

### **RESUMO**

A formação de professores envolve uma tomada de decisão para o aperfeiçoamento profissional, primando para a potencialização das aprendizagens. Neste enfoque, é necessário analisar os desdobramentos pertinentes na concretização da formação continuada nas instituições escolares, dando voz a profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Além disso, busca-se compreender as perspectivas no seu percurso educacional, como também identificar as maiores demandas para o fortalecimento do ensino-aprendizagem. Para isso, amparamo-nos nos pressupostos de Alarcão (2005), Freire (1996), LDB (1996) e Nóvoa (2017), com o intuito de sistematizar as discussões acerca da temática em estudo. Metodologicamente, o trabalho concentra-se enquanto uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada por meio da aplicação de um questionário composto por cinco questões dissertativas como um instrumento de coleta de dados. Os resultados sinalizam que os professores veem a formação continuada como uma alternativa para o aperfeiçoamento docente de forma a integrá-la na sua prática diária.

Palavras-chave: Formação de professores. Identidade docente. Rede básica.

### **ABSTRACT**

Teacher training involves decision-making for professional improvement, focusing on the potential of learning. In this approach, it is necessary to analyze the relevant developments in the implementation of continuing education in educational institutions, giving voice to professionals from different areas of knowledge. In addition, we seek to understand the perspectives in their educational path, as well as identify the greatest demands for strengthening teaching and learning. For this, we rely on the assumptions of Alarcão (2005), Freire (1996), LDB (1996) and Nóvoa (2017), in order to systematize the discussions about the subject under study. Methodologically, the work focuses on a qualitative approach research carried out through the application of a questionnaire composed of five essay questions as a data collection

---

<sup>1</sup>Letras- Língua Portuguesa, UERN- Campus Assú, joerberdontavares@gmail.com

<sup>2</sup>Letras- Língua Portuguesa, UERN- Campus Assú, joaobsenaneto@gmail.com

<sup>3</sup>Letras- Língua Portuguesa, UERN- Campus Mossoró, cirne.direito@gmail.com

<sup>4</sup>Letras- Língua Portuguesa, UERN- Campus Assú, larizasiqueira959@gmail.com

<sup>5</sup>Letras- Língua Portuguesa, UERN- Campus Assú, augleynegomes @alu.uern.br

instrument. The results indicate that teachers see continuing education as an alternative for teacher improvement in order to integrate it into their daily practice.

Keywords: Teacher training. Teaching identity. Basic network.

## **INTRODUÇÃO**

Apesar de inúmeras conquistas na área educacional, percebe-se ainda uma necessidade por parte dos professores, de novas possibilidades de estudos para fortalecer a sua carreira docente, bem como, refletir direta e positivamente nas salas de aulas, uma vez que novas estratégias seriam percebidas graças a formação continuada. Diante desse cenário, é preciso outras perspectivas para os professores, principalmente, nas áreas de conhecimento que ganham mais proporção diariamente.

Sendo assim, a formação continuada entra em cena, já que a sociedade contemporânea requer um profissional multidisciplinar e que estabeleça objetivos em suas práticas pedagógicas levando em consideração um currículo mais amplo e voltado às reais necessidades enfrentadas no âmbito educacional. Desse modo, este trabalho é fruto de discussões no campo acadêmico, como também de relatos de professores que reivindicam constantemente mais arcabouço teórico e didático para o seu fazer docente.

Partindo dessa premissa, temos como objetivo analisar os desdobramentos pertinentes na concretização da formação continuada nas instituições escolares, dando voz a profissionais de diferentes áreas do conhecimento, ouvindo as maiores urgências que precisam de redimensionamento nos espaços escolares, prezando por uma aprendizagem plural e cidadã.. Para isso, amparamo-nos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, nº 9.394/96, além de outras óticas e tessituras teóricas, buscando uma solidificação formativa acerca da temática em estudo.

Em síntese, os resultados que almejamos durante esse caminhar investigativo, é que a formação continuada seja vista como uma potencializadora de novos meios para o aperfeiçoamento do conhecimento, juntamente com a disponibilização de recursos para firmar as práticas. Com isso, as instituições de ensino são aberturas cabíveis para a promoção de um ensino plural e que prepare os seus docentes não apenas com palestras convencionais, mas com encaminhamentos pedagógicos que estimulem a reflexão didática.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A formação docente não se limita apenas em seu teor inicial, por meio da aquisição de um diploma, ela vai além e transcende caminhos, possibilitando a novas conquistas e aprofundamento científico, isto é, a formação continuada em ação. Diante disso, as conjunturas sociais e políticas do cotidiano escolar preconizam uma articulação complexa e arraigada em outros conhecimentos, já que se vivencia constantes processos interligados no fazer educacional.

É importante frisar que a LDB, nº 9.394/96 disserta em seu artigo 62 §1º “A União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Nesse sentido, os órgãos que institucionalizam os ambientes escolares têm o dever imprescindível de fomentar a trajetória profissional dos professores, visando a garantia de mecanismos formativos, assim produzindo resultados também em torno da comunidade escolar.

No pensamento freireano, a formação continuada é tomada como uma forma para o exercício de uma prática crítico-reflexiva. Consoante a isso afirma:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

Sendo assim, é improvável aperfeiçoar a prática não refletindo diretamente com outros momentos anteriores. Assim, a formação continuada atende a inúmeros processos contínuos, visto que as ponderações e reformulações feitas no fazer pedagógico sempre se reconfiguram, pois tem como objetivo central um realinhamento com a formação inicial, ampliando sua visão de docente-pesquisador. Nessa perspectiva, percebe-se um diálogo intrínseco entre a ideia de Freire com o exposto pelo artigo 62 da LDB.

Ainda discorrendo sobre a formação de professores, Nóvoa (2017: 1114) afirma que “é necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores”. Nesse enfoque, depreende-se que é possível ainda nos ambientes acadêmicos iniciais já ir transportando a ideia de um planejamento consolidado no atendimento de formar professores, interagindo com as relações sociais fora do

contexto escolar, possibilitando uma maior conectividade com os imbróglis que possam surgir em sala de aula, focalizando conscientemente em um processo formativo.

Diante dessa perspectiva, a formação continuada deve ser vista pelos educadores como uma oportunidade de crescimento profissional, que possibilita a eles estarem em sintonia com as mudanças educacionais que estão surgindo cada vez mais rápido. Um fato relevante que mostra o quanto é importante estar cada vez mais preparado dentro de sala de aula, foi o período de pandemia, no qual todos tiveram que se sobressair para poder ministrar as aulas com excelente qualidade e corresponder aos objetivos propostos. Diante do exposto, é evidente mencionar que os profissionais devem buscar cotidianamente ferramentas possíveis que sejam úteis, como também que possam facilitar o seu trabalho e não acreditarem na prerrogativa de que não precisam continuar pesquisando e se aperfeiçoando.

Essas formações oferecem aos docentes uma maior qualificação, possibilitando uma reflexão constante sobre a prática. Como menciona Alarcão (2005, p. 99), “Uma prática reflexiva leva à (re) construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta nas construções de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria”. Acerca disso, é notável uma aproximação constante entre esses dois pólos da prática educativa, pois eles se auto regulam, sempre configurando as necessidades de cada, fazendo com que possa haver integralmente um desempenho favorável no contexto educacional, que consequentemente, atingirá a comunidade em volta.

[...]o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13)

Nessa premissa, consoante aos postulados de Hall (2006) a identidade é formada por meio de uma série de interferências e mudanças às quais o indivíduo é submetido no contexto sociocultural no qual está inserido. É possível constatar que as identidades são formadas a partir de escolhas e atitudes tomadas pelos sujeitos.

Assim sendo, esses educadores estarão em constante contato com as tendências que estão surgindo e que podem ajudá-los dentro de sala de aula, tendo em vista, que esses professores que estão alinhados ao que está acontecendo de novo, contribuem de uma forma ainda mais positiva no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos levando esses conhecimentos para suas salas de aulas, inovando e trazendo um olhar mais direcionado e focado nos seus objetivos, e dessa maneira vão constituindo as suas identidades.

Dito isso, o patrono da educação brasileira Paulo Freire (1996, p. 15) ilustra acerca da importância da reinvenção constante das formas de ensinar, enunciando o seguinte:

E nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo do meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens. (FREIRE, 1996, p.15)

Com isso, compreende-se o quanto é essencial a profissão de educador e como pode facilitar a construção do conhecimento, e de forma constante por meio da busca contínua do conhecimento, não somente para si, mas para refletir sobre suas práticas dentro de sala de aula, além de estabelecer nexos com as transformações sociais às quais a educação precisa intervir para o exercício de novas soluções.

Assim, a forma de ensinar e as contribuições passam a acompanhar para um ensino mais significativo, possibilitando aos educandos um ensino mais proveitoso e rompendo com a ideia de que a universidade contempla tudo que diz respeito a educação, não devendo ser vista como algo fixo e imutável, pois sabe-se que com o tempo alguns métodos de ensino vão deixando de serem suficientes e outros mais modernos vão surgindo para resolver os problemas encontrados no meio educacional.

## **METODOLOGIA**

O trabalho que tenciona contribuir para a construção colaborativa de conhecimentos, deve avizinhar-se de uma série de métodos de abordagem, de procedimentos e técnicas. Para Lakatos (2003) a especificação da metodologia da pesquisa é a que abrange o maior número de itens, pois responde, a um só tempo, às múltiplas questões acerca de: quais técnicas serão utilizadas; qual será a delimitação do universo da pesquisa; os tipos de amostragem; os elementos da fundamentação teórica; além de um cronograma e um orçamento, dentre outros.

Ander-Egg (1978, p. 28) *apud* Lakatos (2003) define a pesquisa como sendo um "procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento". Ao passo que, Lakatos (2003, p. 155) sintetiza, como "um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais".

Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo discutir estratégias de ensino-aprendizagem que possam ser utilizadas pelos professores em sua *práxis* e que favoreçam a construção do conhecimento, abordando acerca da necessidade da formação continuada e de (re)pensar sua identidade enquanto docente. Portanto, este artigo realiza importantes reflexões sobre as principais dificuldades vivenciadas pelos docentes e explora a necessidade da formação continuada dentro e fora das salas de aula.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que será realizado por meio da aplicação de um questionário como um instrumento de coleta de dados. O questionário foi estruturado com 05 (cinco) perguntas, todas do tipo abertas, destinados a 04 (quatro) professores, sendo que 02 (dois) deles, lecionam prioritariamente no ensino básico, um na rede pública e outro na rede privada. Dentre os demais entrevistados, elegemos como público investigado, 02 (dois) professores dos anos finais do ensino básico da rede pública de ensino.

Por meio da aplicação do questionário, buscamos o levantamento de informações acerca de como *i)* tem sido a oferta de formação continuada aos docentes, *ii)* se essas formações, consistem em perspectivas para potencializar a sua carreira profissional; *iii)* em quais áreas os entrevistados gostariam de se aperfeiçoar/qualificar; *iv)* como entendem o processo de construção de sua identidade docente, e, por fim, *v)* quais as maiores demandas que devem ser empregadas para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem de sua instituição de ensino. A estratégia utilizada para coleta de dados se deu por meio de um formulário on-line (Google Forms), cujo *link* foi enviado diretamente aos professores, o que objetivou facilitar a coleta e análise dos dados.

Para tanto, partiremos da análise e percepção dos próprios professores entrevistados, o que assumimos não necessariamente nos conduzirá a um resultado de verdades inquestionáveis, mas, sim, que reflita a percepção desses sujeitos a respeito de como tem se dado a sua formação profissional e quais as maiores demandas que devem ser empregadas para o fortalecimento do

processo de ensino-aprendizagem de sua instituição de ensino. Desta forma, ainda sobre a delimitação do objeto, ao realizarmos nossa pesquisa, deparamo-nos com a limitação de podermos observar uma amostra maior, o que nos induz a inferir que os resultados aqui apresentados representam não apenas “um caminho para conhecer uma realidade parcial”

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O trabalho proporcionou um recorte parcial acerca de como os professores entrevistados compreendem a oferta de cursos de formação continuada em sua atividade docente, como elas podem contribuir na sua percepção para potencializar sua carreira profissional, bem como em quais áreas gostariam de se qualificar. Também foi trabalhado como esses sujeitos percebem sua identidade docente e quais os principais obstáculos a serem enfrentados para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizado dentro da sua instituição de ensino. Tais questionamentos procuravam revelar os pontos cruciais sobre a temática da formação continuada, que por sua vez, é bastante debatida em eventos e programas de carreira docente.

Ao analisarmos as respostas dos informantes acerca da frequência na qual é ofertado cursos para a sua formação continuada dentro do seu cotidiano docente, entendemos pela existência de um déficit na oferta desses cursos e pela não correlação com a formação do docente. Sobre esses aspectos, apesar de 01 (um) dos professores, ter respondido que é presente em seu cotidiano a oferta desse aperfeiçoamento. Conforme nossa interpretação, o que se destaca das respostas dos entrevistados, é o fato de que a formação continuada não tem sido oportunizada de forma satisfatória aos professores dentro do seu cotidiano e/ou quando é ofertada, esporadicamente, não corresponde à área de formação do profissional, apesar disso, sofrem com certas realidades conflitantes dentro do contexto escolar que por não ter um contato formativo com algumas áreas, acaba muitas vezes não assumindo uma determinada tomada de decisão objetiva, que possa atenuar a problemática apresentada.

Assim, deduz-se que, não se faz necessário apenas a disponibilização dessa espécie de formação para os docentes, mas também, que seja relacionada a sua área de conhecimento, de forma que esses cursos venham a contribuir para o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos professores, como também a aquisição de novos conhecimentos e aprimoramento das práticas pedagógicas utilizadas na atividade diária docente, assim confirmando com o seguinte: “ensinar exige consciência do inacabamento”. (FREIRE, 1996, p. 55). Logo, o docente possui essa

identidade de sempre ser pesquisador, procurando novas ferramentas capazes de atingir objetivos de questões muito simples ou até mesmo com certa complexidade.

Nesse sentido, o aperfeiçoamento docente por meio da participação nessa espécie de qualificação contínua e relacionada a formação básica do professor nos cursos de licenciatura, possui estreita relação com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno dentro da sala de aula, na medida em que subsidia novas estratégias metodológicas que possibilitam um ambiente mais crítico e reflexivo.

Nessa ótica, discorrem Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4):

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as conseqüências destas mudanças. (WENGZYNSKI E TOZETTO, 2012, p. 4)

Percebe-se a partir das respostas dos professores que, a formação continuada e o ensino em grau de mestrado são vistos como alternativas para potencializar a sua formação profissional. Também foi possível perceber que essa atualização e aquisição de conhecimentos, cumulados com a valorização salarial são tidos como meios para otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito aos cursos que desejariam realizar, os docentes indicaram aqueles correspondentes a sua formação de origem, como cursos de aperfeiçoamento na área da metodologia de língua portuguesa no contexto atual, gestão escolar e linguística textual, além do mestrado em literatura e língua inglesa, com isso, depreende-se que a participação nos programas de pós-graduação é vista como um caminho a se percorrer, pois é um percurso vertical para a sua formação básica, uma vez que ajudarão na compreensão de novos fenômenos identificados no cotidiano escolar, reafirmando o que Freire (1996, p. 30) aponta “ensinar exige pesquisa”.

Partindo do posicionamento dos docentes, podemos dizer que emerge a reflexão de que a prática dos professores e sua identidade é concebida como de um mediador na construção do conhecimento. Como recurso de exemplificação, vemos a resposta de um dos entrevistados: “alguém que busca orientar tendo como base suas próprias experiências adquiridas ao longo da



vida”. Os participantes da pesquisa apontam a realização pessoal com a profissão e ressaltam a relação de proximidade que mantém com seus alunos.

Contudo, podemos inferir também, pelas respostas que a atividade de professor demanda tempo e dedicação que, por vezes, é limitada diante da carga horária trabalhada em sala de aula. Veja-se pela resposta “professora pesquisadora, porém, devido a carga horária trabalhada, não me sinto totalmente realizada, pois, para tal, demanda tempo”. Nesta perspectiva, uma extensa demanda de carga horária inviabiliza o docente em procurar por novas formações que alinhem a sua prática educativa.

Uma outra questão importante, levantada nos questionamentos, diz respeito à reflexão das demandas que precisam urgentemente ser empregadas para o fortalecimento do ensino-aprendizagem dentro da instituição de ensino dos entrevistados. Apesar dos professores indicarem que a prática pedagógica e a utilização de programas podem ser alternativas para a aprendizagem dos discentes e docentes, também se faz necessário problematizar a relação existente entre a instituição de ensino e a família dos discentes.

Tendo em vista essa questão, entra em cena o dilema da evasão escolar e a compreensão acerca das limitações dos alunos foram apontados como demandas que precisam ser tratadas para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, um dos entrevistados responde: “acredito que o mais urgente seja trazer os pais para a escola e alertá-los quanto a necessidade de acompanhamento destes junto aos filhos para então ver algo relacionado a ensino, pois diversas tentativas e projetos foram realizados no ambiente escolar e não houve êxito”. Desse modo, é preciso redimensionar as rotas percorridas pela escola e assim, uma formação continuada pregada e teorizada nessa relação família e escola, traria resultados satisfatórios.

Dadas as considerações acerca dessas estratégias para o fortalecimento do ensino-aprendizagem, bem como a respeito da contribuição da formação continuada para a prática da atividade docente, nossa investigação aponta para a compreensão de que é preciso repensar a oferta do aperfeiçoamento docente de forma a integrá-la a sua prática diária. A presente análise, nos sugere que a formação continuada pode consistir em uma forma de potencializar o exercício docente, pessoal e profissionalmente, bem assim dinamizar a educação por meio de novas estratégias de ensino.

Entretanto, há de se discutir demandas que precisam ser trabalhadas para o fortalecimento do ensino-aprendizagem, como a extensa carga horária em sala de aula, a desvalorização salarial e o distanciamento existente entre a instituição, a família e a comunidade externa. Com isso, podemos dizer que a identidade do professor sofreu alterações, pois continuamente mudanças interferem na sala de aula. Observamos a fala de um profissional docente: “a docência é sempre um caminho de construção de conhecimento”, pois o que fundamenta essa prática são as inúmeras experiências vivenciadas dentro dos ambientes de formação.

## **CONCLUSÕES**

No decorrer do trabalho buscamos averiguar como as escolas da rede municipal e também privada têm ministrado a formação continuada, por compreendermos que este é um assunto extremamente importante no que diz respeito à função e desempenho do professor na contemporaneidade, permeada por significativas mudanças sociais, culturais e econômicas, que implicam de modo direto na construção da identidade do docente, que é mutável e assume uma dinamicidade.

Diante desse contexto, entendemos a primordialidade de aperfeiçoamento acerca das formações continuadas para os professores, em especial, aos da rede municipal de ensino, constantemente perpassada pela falta de recursos pedagógicos e também em certas ocasiões, didáticos. Nossos estudos evidenciaram que, com a pandemia do COVID-19, inúmeras transformações surgiram no âmbito escolar, principalmente na sala de aula. Nesse sentido, para encarar tais desafios, os docentes tiveram que assimilar as novas tecnologias e ferramentas digitais, uma vez que estas proporcionaram o retorno e continuidade das aulas remotamente. Mas, para tanto, só havia uma opção: as formações continuadas.

Quando falamos em formação de professores é imprescindível que ela leve em consideração o contexto do profissional. Analisando as respostas dos nossos participantes, foi possível evidenciar que eles participaram de formações continuadas durante o enfrentamento do COVID-19. Além disso, os resultados indicam que, a formação continuada é uma ferramenta relevante no que diz respeito à construção de identidade do sujeito enquanto professor. O momento no qual estamos vivendo influencia diretamente nos profissionais da educação.

Em síntese, ao envolverem teoria e prática os cursos de formação continuada, poderão corroborar para o desenvolvimento dos conhecimentos cruciais para fortalecer as ações

educativas. Além disso, nossa pesquisa aponta que a identidade do docente sofre transformações, pois novos desafios emergem a todo momento. Por isso, é tão importante que o professor esteja sempre atualizado para corresponder às demandas e necessidades diárias que vão surgindo no decorrer da prática docente.

Portanto, consideramos, valioso e significativo a urgência de pesquisas que investiguem a formação continuada para os docentes. É fulcral que as formações acompanhem as mudanças que vão ocorrendo no chão da escola de forma que os professores possam se sentir acolhidos e preparados para as adversidades que perpassam a educação pública, procurando em muitas situações uma cooperação com outras instâncias governamentais, com o intuito da escola ser um espaço cada vez mais plural e acessível, onde se concentram sujeitos construtores do conhecimento e estão em constante processo de transformação.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel, **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales**. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978. Parte n, Capítulo 6.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

NÓVOA, António (2017), “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”. **Cadernos de Pesquisa**, 47, 166, 1106-1133.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: MARCOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Gabriela Pereira Souza<sup>1</sup>  
Sandro César Silveira Jucá<sup>2</sup>  
Solonildo Almeida da Silva<sup>3</sup>  
Francisco José Alves de Aquino<sup>4</sup>

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo entender o progresso da formação docente no Brasil, para assim, compreender o perfil formativo do professor na educação profissional e tecnológica nos dias atuais. Trata-se de uma pesquisa exploratória com base nos documentos legais que regulamentaram e regulamentam a educação no país. Também foram considerados diversos artigos científicos sobre a temática. A formação de professores é pressuposto básico para garantia da promoção de uma educação de qualidade e equitativa. Assim sendo, é primordial que sejam conhecidos os percursos formativos destes profissionais até os dias atuais, para que novas políticas públicas de formação e valorização docente sejam discutidas e promovidas. Neste sentido, através deste trabalho é possível inferir que o processo de formação docente no Brasil, ao longo dos anos, ocupou mais espaços nas instituições superiores, mas que, ainda é preciso compreender o professor como profissional em constante processo de formação.

Palavras-chave: Formação Docente. História da Formação Docente. Professor em Formação.

### **ABSTRACT**

This paper aims to understand the progress of teacher training in Brazil, in order to understand the teacher's training profile in professional and technological education today. This is an exploratory research based on the legal documents that regulate and regulate education in the country. Several scientific articles on the subject were also considered. Teacher training is a basic assumption to guarantee the promotion of quality and equitable education. Therefore, it is essential that the training paths of these professionals are known up to the present day, so that new public policies for teacher training and appreciation are discussed and promoted. In this sense, through this work it is possible to infer that the teacher training process in Brazil, over the years, has occupied more spaces in higher institutions, but that it is still necessary to understand the teacher as a professional in a constant training process.

Keywords: Teacher Training. History of Teacher Training. Teacher in Training.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, [profgaby@hotmail.com](mailto:profgaby@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Engenharia Elétrica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, [sandro.juca@gmail.com](mailto:sandro.juca@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutor em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, [solonildo@ifce.edu.br](mailto:solonildo@ifce.edu.br).

<sup>4</sup> Doutor em Engenharia Elétrica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, [fcoalves\\_aq@ifce.edu.br](mailto:fcoalves_aq@ifce.edu.br).

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como pressuposto básico contextualizar a formação de professores no Brasil com a modalidade de ensino, educação profissional. Para isso buscou-se desenhar um percurso histórico e documental sobre a formação docente regulamentos no país e, posteriormente, uma análise do processo formativo de docentes na Educação Profissional Tecnológica (EPT). Assim, este estudo objetivou compreender o progresso formativo do profissional da educação para entender seu perfil dentro da EPT.

A valorização docente é pauta de muitas discussões acadêmicas e científicas por educadores, cientistas e pesquisadores da área. Para Malacrida e Barros (2013) o trabalho docente é visto como uma vocação ou dom, que envolve o amor como elemento motivador para a docência. Esta circunstância amplia ainda mais o debate sobre a desvalorização profissional do professor.

Para processo metodológico, a pesquisa transita pelo campo do estudo documental, ao analisar a legislação que rege o sistema de educação e a formação de professores do Brasil, e bibliográfico, que busca referências teóricas sobre a educação profissional e tecnológica no país. A EPT tem fundamental importância por promover um itinerário formativo no âmbito do Ensino Médio, e promovendo novos profissionais de nível técnico, sem perder de vista o ingresso dos estudantes no nível superior. A partir deste viés, Tardif e Lessard (2014, p. 8), explicam que a atividade do professor tem “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano”.

Neste contexto, a análise deste estudo considerou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, o decreto nº 6755, que rege a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério para as Redes Públicas da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação, o Decreto Lei nº 4.127/42, Decreto Lei nº 4.127/42, entre outros pareceres, portarias e documentos legais que versam sobre a formação de professores no país.

O questionamento que motivou esta pesquisa foi, como se deu a formação de professores no Brasil, que garantisse a constituição de um perfil profissional da educação que atuasse na Educação Profissional e Tecnológica em instituições brasileiras? Para tanto, considerou a pesquisa em plataformas de repositórios científicos e sites que consolidam a legislação do Brasil. Este artigo possui relevância para todos os profissionais e estudantes em processo formativo na área da educação, por contribuir para ampliar a discussão da formação

docente tendo em vista a valorização profissional e pessoal do professor.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. Breve percurso histórico e legal da formação docente no Brasil.

A formação propedêutica dos professores é realizada por cursos de nível superior, classificados como licenciaturas, conforme a LDB nº 9394/96, que embasam os conteúdos da área de estudo e disciplinas pedagógicas, de metodologias, e de didáticas. As licenciaturas, nas universidades, são ofertadas as disciplinas da Base Curricular, para os professores que irão lecionar nas turmas de ensino fundamental, anos finais, e ensino médio, com exceção do curso de Pedagogia que forma professores para atuarem no ensino infantil e fundamental.

A partir disso, já se percebe que, os professores que atuam no ensino médio na educação profissional e tecnológica, numa dualidade, ou não possuem a formação inicial necessária ou não são licenciados, a menos que seja necessário uma qualificação a mais para assumir disciplinas da base técnica da educação profissional no ensino médio (MEC, 2007).

A busca pelas formações técnicas além das licenciaturas, bem como, as formações continuadas tem sido o suporte que subsidiam ao professor no domínio do conteúdo (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015). Em geral, procura pela graduação em Pedagogia, tem como principal fundamento diminuir a carência dos conhecimentos pedagógicos e didáticos inexistentes nas demais graduações. Porém, Oliveira Júnior (2008), em seu artigo sobre *A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções*, mostra que os professores de ensino médio se frustram quando procuram a Pedagogia para suprir suas carências didáticas e pedagógicas, pois encontram no curso conteúdos restritos para professores de ensino infantil e fundamental, especialmente quando estes docentes devem atuar na educação profissional e tecnológica, uma vez que, o aluno está voltado para uma profissionalização.

Para Tardif (2008), a formação docente não se limita às teorias. Segundo o autor, o professor se forma à medida que ele reflete sobre sua prática docente. Já, ainda por Oliveira Júnior (2008), a lacuna existente nas graduações e licenciaturas podem prejudicar a reflexão do professor sobre sua própria prática na docência do ensino técnico. Tardif (2002, p.11) afirma que que “[...] noções tão vastas como pedagogia, didática, aprendizagem, etc., não tem nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, isto é, de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente”.

Os autores Schön, Oliveira, e Tardif compreendem a importância da prática para formação docente, contudo ratificam a precariedade da formação inicial de professores de ensino técnico no Brasil. Neste sentido, estudos e pesquisas sobre a temática contribuem para o fortalecimento da formação de professores na educação profissional.

Posto isto, vale ressaltar a historicidade e legislação dos cursos de formação inicial no Brasil e no mundo. Ao começar pelo Brasil, os cursos de licenciatura foram estabelecidos no país, por decreto nº 1190 do ano de 1939. Porém, o curso de Pedagogia era voltado somente para professores que lecionavam nas escolas normais, ou seja, tinha como objetivo formar professores para as escolas normalistas. Ao passo que, as licenciaturas formavam professores para lecionar disciplinas específicas nas escolas secundaristas (SAVIANI, 2009).

Já em 1968, surge a lei nº 5540 que insere no curso de Pedagogia, habilitações para especialistas destinados à técnicos em educação, e formação dos professores para o ensino normal e séries iniciais do Ensino Fundamental menor, (BRASIL, 1968). Em 1971, através da Lei 5.692, percebe-se uma configuração diferente para o curso de Pedagogia, em que habilitavam o profissional para formação de outros docentes designados a atuarem na educação infantil e ensino fundamental, bem como especialista da educação.

Saltando para as discussões a partir da LDB nº 9394/96, muitas mudanças foram legisladas posteriormente, decretos, documentos referenciais, planos, matrizes e bases que direcionam a educação no Brasil. Sobre a formação docente, disciplina a LDB nº 9394/96, em seu artigo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A mudança se deu de forma imperativa, momento em que, diversos professores já inseridos na docência da educação infantil e fundamental, formados inicialmente nas escolas normais, pelos cursos nomeados na época de ensino médio pedagógico, encontraram-se estimulados a buscar a sua formação de nível superior (SAVIANI, 2009). Neste sentido, a concepção do curso de Pedagogia se firmou a formar o pedagogo, assim sendo, para lecionar nestas etapas de ensino, era necessário ter a graduação em Pedagogia. Desta forma, Brzezinski (2010, p. 70), compreende que , “ [...] a docência deixa de ser entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser

desenvolvido em espaços escolares e não escolares”. Por este viés, reafirma-se ao pedagogo a limitação do exercício à docência até o quinto ano do ensino fundamental. Entre outros documentos legais, evidencia-se o decreto nº 6755, que rege a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério para as redes públicas da educação básica. Por este decreto, dar-se-á os primeiros passos para a discussão das formações continuadas de professores no âmbito escolar, conforme seu Art, 2º, inciso VI, “ [...] o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério”. Porém, o decreto é mais específico sobre o assunto em seu Art. 3º, nos seguintes incisos:

- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira (BRASIL, 2009).

Posteriormente, em 2014, por base na LDB 9293/96, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos, compondo 20 metas a serem atingidas até o fim deste período. Este documento também traz referências à formação de professores, estabelecendo na meta 15 que, 1996, “ [...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Enquanto a meta 16, prevê que pelo menos 50% dos professores estejam formados em pós-graduação até o último ano de vigência, e, ratifica a formação continuada de acordo com a necessidade contextual em que a escola esteja inserida.

## 2. Formação Docente para Educação Profissional e Tecnológica.

O marco histórico da formação docente para a profissionalização de pessoas se deu com a criação das escolas de aprendizes artífices no Brasil, em 1909, pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. (Brasil, 1913, p. 450-452). Estas instituições tinham por objetivo formar profissionais para atuarem como operários ou chefia destes, através do ensino público de conhecimentos teóricos e práticos para pessoas menos favorecidas socialmente.

Assim sendo, foi instituída a Escola Normal de Artes e Ofícios que tinha como fito “preparar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional, assim como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias da municipalidade



[...]” (CUNHA, 2005b, p. 83). Nessas instituições, inicialmente eram admitidos apenas os alunos do sexo masculino, sendo posteriormente admitida as estudantes mulheres, que passaram ao longo do tempo predominar a formação de professores a lecionar nas escolas primárias, e nos cursos profissionalizantes da época, tais como: Datilografia e Economia Doméstica. (RODRIGUES et al, 2015).

A Escola Normal de Artes e Ofícios cedeu lugar à Escola Técnica Nacional, regulamentada pelo Decreto Lei nº 4.127/42, com intuito de formar profissionais técnicos para a indústria brasileira, bem como, para formação de professores para lecionar na formação de outros profissionais da indústria. As bases educacionais de ensino foram regidas pelo Decreto-Lei nº 4.073/42, denominada como Lei Orgânica do Ensino Industrial. Nesta norma regia os cursos de Didática e Ensino Industrial.

Somente os homens participavam dessa escola e somente em 1921 as mulheres começaram a ter acesso a escolarização profissionalizante com o curso de Economia Doméstica. Este foi o marco inicial para a formação de professoras para atuar nas escolas primárias e em outros cursos de profissionalização que garantia a participação de outras mulheres, tais como datilografia, moda e economia doméstica. Os alunos obtinham dois tipos de formações, para os alunos que concluíam o quinto ano, e a partir de 17 e 18 anos, os alunos já poderiam receber a titulação de mestre, se tornando assim, novos professores. Posteriormente, a Lei Orgânica de Ensino Industrial regulamentou o ensino de nível superior, com cursos de Administração para o Ensino Industrial e Didática (FONSECA, 1961).

Somente na década de 1960 o exercício da profissão docente passou a ser regulado pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC). A partir disto, passou a ser emitido portarias e normatizações para atuação na Educação Profissional e Tecnológica. Foi então que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, estabelece que a formação de professores para educação básica e para educação profissional.

Já em 1970, a formação para o ensino técnico passou a ter 1600 horas/aula, regulamentado pelo parecer do Conselho Federal de Educação nº 74/1970. Havia a ressalva para os professores que já possuíam a formação técnica, em que a habilitação para exercer a docência ficava em 800 horas/aula, com o prazo de cinco meses. (MACHADO, 2008).

Somente em 2008 que é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pela Lei de nº 11.892. Esta lei estabelece a criação dos Institutos Federais no país, define as instituições de nível superior, da educação profissional, e da educação básica.

Ademais, ratifica a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996 (LDB), em seu artigo 39, Ademais, ratifica a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996 (LDB), em seu artigo 39, que a educação profissional e tecnológica integra diferentes níveis e modalidades de educação, à luz das dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Regulamenta, também, que os cursos em EPT são organizados em eixos tecnológicos, com diferentes itinerários formativos.

Através deste dispositivo, ficou determinado que a educação profissional será ofertada em instituições especializadas, bem como, no ambiente de trabalho, e será articulada com a educação ensino regular. Na educação básica poderá ser concomitante, integrada e subsequente (Lei nº 11.741, de 2008). Nesta seara, em decorrência a diversas modalidades de oferta na educação em EPT, as políticas de formação docente para atuar nesta área sobre um contexto histórico de modificações formativas. Segundo Machado (2008), este contexto implica diretamente na impossibilidade de se constituir um perfil docente, bem como, compreender os impactos do processo de formação profissional ao decorrer do tempo.

As instituições escolares possuem diversas características sociais, que constantemente são constituídas novas situações que interferem diretamente na postura docente. Conforme Capistrano et al. (2022 p.392) "tem-se uma escola com uma proposta educacional fragilizada e agarrada a uma realidade que não corresponde a uma nova situação epidemiológica, tecnológica e social". Para tanto, compreender o perfil docente, associando-o à práxis metodológica política das escolas, é fundamental para planejar uma formação mais realista quanto à prática pedagógica do professor.

Posteriormente, surge a resolução 06 de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que define as diretrizes curriculares nacionais para educação profissional técnica para última etapa da educação básica. Esta resolução determinava que até 2020, todos os professores que atuassem na EPT que possuíssem apenas a licenciatura deveriam possuir algum tipo de licenciatura ou formação pedagógica para se manter ou atuar na docência nesta modalidade de ensino. Este dispositivo, já estava ratificado pela própria LDB 9394/96, quando disciplina em seu artigo 62, que todos os professores precisam possuir nível superior para lecionarem em todos os níveis da educação básica.

Como a EPT oferta diversos cursos em níveis e modalidades diferentes, a formação inicial de professores também tende a se diversificar. Neste contexto, pode variar entre docentes graduados em bacharelados, licenciaturas e tecnológicos. Portanto, a preocupação

em que sejam ofertados cursos de complementação pedagógica, e formação continuada é emergente e significativa.

A formação docente em EPT, segundo Moura (2008) ocorre através de dois contextos, o primeiro se dá pela formação da base técnica profissional, em que o docente apropriado de conhecimentos técnicos pode atuar na formação de outros profissionais, o segundo se dá pela formação nos conhecimentos pedagógicos necessários para didática em sala de aula, e que ao mesmo tempo, atendam a especificidade da formação técnica e profissional (DE SOUSA, et al, 2021). Assim sendo, a formação de professores proporciona aos professores a construção de identidade docente, de autonomia, e de segurança profissional. O processo formativo que agrega conhecimentos científicos e experiências profissionais possibilita saberes que qualificam a prática docente e uma boa qualidade educacional (MABONI, 2004).

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, haja vista que, busca compreender as leis que regulamentaram a educação no Brasil, bem como, explora outros artigos publicados nessa temática. Neste sentido, buscou-se o estado da arte para dar início a pesquisa, e assim, foram consultados 30 artigos que abordassem a historicidade da formação docente nos repositórios disponíveis da Scielo, Periódicos da Capes e Google Acadêmico. Estes trabalhos serviram de base para uma análise descritiva através de uma revisão da literatura e das bases legais. Para estudo do material coletado foi utilizado a Análise Temática de Conteúdo (BARDIN, 2016). Cabe ressaltar que, o estado da arte como método de pesquisa se realiza por meio da revisão bibliográfica, através de um levantamento, estruturação e estudo do que se produz em determinada área do conhecimento, considerando as condições espaciais e temporais de produção. (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI e ENS, 2006). O percurso metodológico desta pesquisa encontra suas bases na análise de conteúdo, sob a perspectiva estudada por Bardin (2016), ao tratar as informações obtidas por uma técnica que pode ser aplicada em diversos discursos de natureza qualitativa. Neste tipo de análise, busca-se compreender os aspectos estruturais, características ou exemplificações para as significações que são almejadas na pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente estudo possibilita a importância no processo de formação docente ao longo do tempo, com recorte temporal, a partir do século XX até os dias atuais. É clarividente que a formação docente é de suma importância para a garantia de uma educação de qualidade no Brasil. Porém, percebeu-se que durante o percurso formativo dos professores, constituiu-se diversos conceitos que delimitam o perfil docente. Para a autora Gatti (2010) existe uma fragmentação formativa, que persiste nas discussões sobre em integrar a formação com os currículos articulados nas escolas, afinal é imprescindível que a dicotomia entre prática e teoria esteja presente no processo formativo docente.

Muito se discute, em bases legais e pesquisas científicas, a importância da formação docente para qualificação profissional, que contribui diretamente para a práxis pedagógica do professor. Neste sentido, o percurso formativo do professor deve ser contínuo, integrado e sustentável (MACHADO, 2008). Logo, abordar os marcos que regulamentam a formação de professores possibilita a compreensão dos diferentes momentos históricos que expressam a figura do professor em sala de aula, em especial, quando se refere a diferentes modalidades de ensino, e conseqüentemente, distinção de processo concepção formativa pedagógica. De acordo com Silva et al (2022), a formação docente deve considerar as formas teóricas e práticas do conhecimento, assim como, os conhecimentos historicamente constituídos pelos professores, para que sejam ressignificados novos conhecimentos, especialmente, vivenciados na pesquisa experimental de campo.

Nesta perspectiva, entende-se que esta pesquisa buscou compreender o percurso formativo dos professores, sob a perspectiva dos profissionais que lecionam em Educação Profissional e Tecnológica. Entende-se que ainda há uma necessidade de formação continuada, de forma que, dirima a lacuna existente entre teoria e prática, e que os conceitos contemporâneos do processo de ensino e aprendizagem sejam compreendidos cotidianamente pelos docentes. Conforme Soares et al, (2022) faz-se necessário que sejam proporcionadas formações, inicial e continuada, que favoreçam a educação científica, para que os docentes compreendam conhecimentos sobre os conteúdos conceituais, experimentais, atitudinais e de valores e habilidades, assim como são atribuídos aos estudantes na educação básica.

Posto isto, é essencial que os professores se apropriem das concepções que cerne a EPT, tendo em vista a formação integrada dos alunos. Para tanto, uma formação continuada que busca abordar conceitos sobre a legislação docente para educação profissional, conceitos

e princípios desta modalidade de ensino, metodologias, processos formativos dos estudantes, entre outros, é que possibilitará ao professor melhorias na sua práxis docente, conseqüentemente valorização pessoal e profissional.

## CONCLUSÕES

As formações de professores em EPT devem estar articuladas com os documentos oficiais sobre a educação profissional. Para tanto, é preciso uma política de formação de profissionais em formação inicial e continuada, que sejam complementares e processuais, visando o planejamento de carreira e valorização pessoal e profissional. Para tanto, cabe ressaltar que é imprescindível o financiamento para a educação profissional. Conclui-se que existem desafios que permeiam a profissionalização docente, entre eles, destacam-se: a definição do perfil docente para EPT; as competências ausentes para formação inicial dos professores para EPT; e, a regulamentação das formações e da prática docente para EPT. Assim sendo, entende-se que é imperioso que as formações continuadas de docentes envolvam as instituições a que os professores estão vinculados.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. tradução Luís Antero Reto,. Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção** – para uma pedagogia da compreensão. Coleção Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa, Portugal: 1993.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19). Acesso em: 01 mar, 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.190**, de 04 de abril de 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 mar, 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 mar, 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De14073.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14073.htm). Acesso em:

01 mar, 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, p. 450-452, 1913.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm). Acesso em: 23 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

CAPISTRANO, José et al. Formação continuada:: saúde mental no ensino de ciências em escolas de tempo integral. In: **Diálogos entre escola e universidade na formação continuada**. 1. ed. Fortaleza: Imprece, v. 2, cap. 25, p. 387-403, 2022.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp; Brasília, 2005b.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, v.1, 1961.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

MABONI, Pedro Luiz. An experience of teacher s education that occurs continually in the school daily routine. **a case study**. 2004.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 8, 2008.

MALACRIDA, V. A.; BARROS, H. F. **Ser professor no século XXI**: representações sociais. São Paulo: Paco Editorial, 2013.

MAGALHÃES, L. K. C. Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação. 2008. 275f. **Tese** Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

MOURA, D.H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, Brasília, 2008.

OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar de. A formação do professor para a educação profissional de nível médio : tensões e (in)tenções. 2008. 127 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

RODRIGUES, Iaponira da Silva et al. Percurso Histórico da Formação de Professores para Educação Profissional no Brasil (Séculos XX -XXI). Anais do III Colóquio Nacional, 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, 2009.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SILVA, R. de Souza, et al. Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 3, p. 100–130, 10 fev. 2021.

SILVA, Valquiria et al. Formação continuada de professores:: políticas e ações para ERER na rede estadual do Espírito Santo. In: **Formação docente, gestão escolar e diversidade étnico-racial**: diálogos diversos. 1. ed. Fortaleza: Impreco, v. 1, cap. 32, p. 503-520, 2022..

SOARES, Neidelênio et al. O ensino de ciências na visão dos estudantes angolanos. In: **Formação docente, gestão escolar e diversidade étnico-racial**: diálogos diversos. 1. ed. Fortaleza: Impreco, v. 1, cap. 30, p. 465-482, 2022.

TARDIF, M., & LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

---

## **FORMAÇÃO DOCENTE, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DIÁRIO DE CAMPO: OLHAR DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA**

Evarista Jadna Ferreira do Nascimento <sup>1</sup>

Estefania da Silva Cruz<sup>2</sup>

Márcia Danielly Nascimento Silva<sup>3</sup>

Wesley Harrison Gomes Temoteo <sup>4</sup>

Luciana Silva Dias Bandeira <sup>5</sup>

### **RESUMO**

O trabalho objetivou conhecer a importância do Diário de Campo para os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado II, bem como investigar a importância do planejamento e os principais desafios enfrentados pelos docentes supervisores. Sabe-se que durante o estágio, o licenciando tem a oportunidade de observar a escola, a sala de aula e conhecer o cotidiano da prática docente; estabelecendo contato com o professor supervisor, vivenciando a regência e todos os desafios intrínsecos a esta ação. Utilizamos os principais teóricos: Libâneo(2001), Novoa(1989), Minayo(2016), Falkembach (1987). Nesta pesquisa, os diários de campo foram definidos como instrumentos para o registro escrito das vivências realizadas durante o estágio, anexo aos alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Biologia, IFRN-Macau/RN. Verificamos que o Diário de Campo para os alunos foi um instrumento valioso por instigá-los ao hábito da escrita, da observação, da pesquisa e da reflexão. Os professores supervisores planejaram as aulas considerando os alunos e suas necessidades. Os docentes enfrentaram os desafios em relação a falta de interesse dos alunos, a infraestrutura da escola e a extrema dificuldade em trabalhar com alunos que portam alguma deficiência.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação docente. Diário de campo.

### **ABSTRACT**

The aim of this study was to understand the importance of the Field Diary for Supervised Internship II students, as well as to investigate the importance of planning and the main challenges faced by supervising professors. It is known that during the internship, the student has the opportunity to observe the school, the classroom and learn about the daily practice of teaching; establishing contact with the supervising professor, experiencing the conduction and all the challenges intrinsic to this action. We used the main theoretical: Libâneo(2001), Novoa(1989), Minayo(2016), Falkembach (1987). In this research, the field diaries were defined as instruments for the written record of the experiences carried out during the internship, attached to the students enrolled in the discipline of Supervised Internship II, of the

---

<sup>1</sup>Licenciatura em Biologia, IFRN, [evarista.jadna@escolar.ifrn.edu.br](mailto:evarista.jadna@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em Biologia, IFRN, [cruz.estefania@escolar.ifrn.edu.br](mailto:cruz.estefania@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciatura em Biologia, IFRN, [marcia.dany2016@outlook.com](mailto:marcia.dany2016@outlook.com)

<sup>4</sup> Licenciatura em Biologia, IFRN, [g.wesley@escolar.ifrn.edu.br](mailto:g.wesley@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>5</sup> Mestre em educação, IFRN, [luciana.bandeira@escolar.ifrn.edu.br](mailto:luciana.bandeira@escolar.ifrn.edu.br)



Degree in Biology, IFRN-Macau/RN. We verified that the Field Diary for the students was a valuable instrument for instigating them to the habit of writing, observation, research and reflection. The supervising teachers planned the classes considering the students and their needs. Teachers faced challenges regarding students' lack of interest, the school's infrastructure and the extreme difficulty in working with students who have a disability.

Keywords: Supervised internship. Teacher training. Field journal.

## **INTRODUÇÃO**

A disciplina Seminário de Orientação ao Estágio Supervisionado ( Estágio Docente) II permite ao aluno observar a prática docente de Ciências nos anos finais do ensino fundamental e de Biologia no ensino médio, possui uma carga horaria de 100 horas, divididas entre as observações realizadas no ensino fundamental e no ensino médio. O Estágio Supervisionado proporciona, aos estudantes dos cursos de licenciatura, aprofundamento nas reflexões, tanto sobre o processo de ensino e aprendizagem, como sobre as relações e implicações pedagógico-administrativas do ambiente escolar.

Nessa etapa do estágio supervisionado, os alunos observaram dez aulas de Ciências no ensino fundamental II e dez aulas de Biologia no ensino médio. Registrando no Diário de Campo os seguintes aspectos: a) caracterização da escola campo de estágio; b) registro das aulas observadas; c) o professor e seu planejamento e d) docência e disciplina – a percepção do professor. O objetivo deste estudo foi conhecer a relevância do Diário de Campo para os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado II, bem como investigar a importância do planejamento e os principais desafios enfrentados pelos docentes supervisores.

O Diário de Campo foi o instrumento usado pelos alunos para armazenar as observações e anotações pessoais desenvolvidas a partir do contato com a realidade e das vivências percebidas dentro da sala de aula. Tais anotações subsidiaram à elaboração do Relatório Final de Estágio.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O estágio supervisionado é uma das partes mais importantes na formação do professor; possibilitando a concatenação da prática com a teoria e a familiarização do futuro do docente com a relação do mundo de trabalho, colocando em ação a teoria acadêmica que havia sido discutida durante a sua formação no curso, permitindo, assim, o contato direto dos licenciados com a realidade escolar.

---

É no decorrer do estágio supervisionado que o aluno efetivará à práxis pedagógica, levando os professores, em formação inicial, a vivenciarem o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica docente, visando favorecer o seu desenvolvimento profissional, não só na dimensão da sala de aula, mas em todo o processo de formação escolar.

O estágio supervisionado dá ao aluno a oportunidade de entrar em contato com a sua área de atuação, refletindo sobre a sua prática, na busca de uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é necessário o contato com a sala de aula para compreender que a relação teoria e prática são complementares, não se separando. Desse modo, Barreiro e Gebran (2006) abordam que:

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

O estágio é importante já que conecta teoria e prática, fornecendo acesso ao mundo do trabalho, desempenhando um papel fundamental na formação inicial. A relação teoria e prática deve fazer parte indispensável da formação do estagiário, pois serve como base para o desenvolvimento profissional do discente de estágio

Mizukami e Reali (2002, p. 125), em suas pesquisas sobre a formação de professores, constatam que na organização do currículo, nos cursos de formação de professores, a prática é realizada no final do curso expressando um “coroamento” dos estudos teóricos realizados no início deste. Ou seja, esta estrutura curricular acaba reforçando a dicotomia teoria e prática que tanto prejudica o processo formativo e educativo.

Freire (2010) destaca a necessidade de o professor compreender que um dos saberes indispensáveis à prática docente é assumir-se como sujeito também da produção do saber, compreendendo que ensinar não é transferir conhecimento, contudo mobilizar uma diversidade de saberes e criar possibilidades à produção ou construção de saberes.

A educação é um direito de todos e, para que esse direito seja exercido, precisamos de profissionais qualificados para atender essa necessidade. Uma educação de qualidade é resultado, também, da formação de bons professores que produzem o conhecimento necessário para com os seus alunos, possibilitando uma transformação crítica e social.

Libâneo (2001, p. 80) afirma que:

As escolas de hoje precisam propor respostas educativas e metodológicas em relação as novas exigências de formação, postas pelas realidades contemporâneas, como a capacitação tecnológica; a diversidade cultural; a alfabetização tecnológica; a superinformação; o relativismo ético e a consciência ecológica. Pensar em um sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação (LIBÂNEO, 2001, p. 80).

Na verdade, a educação é um processo complexo, não um curso que dará conta de resolver todo o processo educativo e todas as exigências de formação postas pela atualidade. Sabemos que no curso de licenciatura o futuro professor recebe uma base teórica, técnica e prática para sua atuação na sala de aula, entretanto, o docente precisa sempre buscar melhorar as suas estratégias didáticas, seja por meio de pesquisas, seja de uma boa formação continuada. Precisam se libertar das metodologias arcaicas, das quais não despertam o interesse dos alunos nem produzem resultados favoráveis na aprendizagem.

A escola, hodiernamente, precisa estar sempre se adaptando e trazendo novidades para o educador. É de suma importância que o profissional, além de ter o seu curso de formação e entender da sua área específica, busque aprender mais sobre os processos de aprendizagem, técnicas e inovações da educação. Nóvoa (2003) explica:

Estas práticas de formação continuada devem ter como polo de referência as escolas. São as escolas e os professores, organizados nas suas respectivas áreas, que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação contínua. Com isto, não que seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração..., no entanto, a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada em uma organização dos próprios professores. (NOVOA, 2003. p. 1).

O professor precisa desejar se envolver no seu crescimento profissional, a escola pode ser a ponte como destaca o autor. Não despreza o trabalho dos especialistas, todavia, assevera que as práticas de formação continuada devem ser organizadas pelos educadores a partir do chão da escola, considerando as necessidades presentes na mesma.

Já discorreremos um pouco sobre o estágio supervisionado e a formação do professor, continuaremos a seguir, com uma breve discussão sobre o instrumento usado durante a prática do estágio supervisionado II, que foi o Diário de Campo.

O Diário de Campo mostra-se como uma das várias ferramentas para o reporte dos acontecimentos vivenciados em um determinado cenário; eficiente e prático, é adotado por

pesquisadores e estudiosos de áreas do conhecimento, cujo o objetivo é relatar às reflexões, observações, experiências e perspectivas argumentativas do ente.

Diário de Campo Segundo Lewgoy e Scavoni (2002, p. 63) é “um documento pessoal-profissional no qual o estudante (profissional) fundamenta o conhecimento teórico-prático, relacionando com a realidade vivenciada no cotidiano profissional, através do relato de suas experiências e sua participação na vida social”.

Para Falkembach (1987) o Diário de Campo é um facilitador para a criação do hábito de observar, descrever e refletir com mais atenção aos acontecimentos do dia a dia de trabalho e, por esta condição, ele é considerado um dos principais instrumentos científicos para observação e registro; sendo ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho.

O Diário de Campo compõe-se em um instrumento de registro das informações e das experiências vividas no cotidiano do estágio. Ele permite que seus dados, sejam eles informações, observações e/ou reflexões, sejam sistematizadas de forma mais detalhada, tendo, por fim, a análise de resultados.

No diário de campo o investigador anota reflexões, comentários, anotações relevantes acontecimentos e experiências. De acordo com Minayo (1993),

[...]um diário de campo é caracterizado, desta maneira: ...constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais (MINAYO, 1993, p: 100).

Cabe ressaltar que as observações dos fatos sociais se fazem necessárias avançar de modo científico, pois os elementos principiantes da observação científica são o registro completo e a precisão no que foi observado. (BOSCO PINTO, 2014). Isto é, tudo o que foi observado, analisado, anteriormente, deve ser registrado no Diário de Campo o quanto antes, se possível, imediatamente após os fatos observados para que possam ser descritos com fidedignidade ao que foi notado. Deve ser evitado fiar-se na memória para reportar ou recordar o que foi vivido; caso contrário, pode existir enganos ou equívocos no parecer das ideias, porque a memória pode deturbar os elementos factuais, e, descrever as análises feitas com base em recordações é, no mínimo, inapropriado para um padrão de pesquisa de cunho científico.

Questões norteadoras que podem auxiliar na estruturação do desenvolvimento de um modelo de Diário de Campo (lembrando que as anotações são particulares ao sujeito, fazendo

---

com que dificulte a existência de um modelo padrão): a) data da observação; b) temática observada, c) local; d) sujeitos observados; e) início da observação; f) término da observação; h) escrita da cena: privilegiar a descrição da cena e os diálogos. (SINGULARIDADES EAD – CURRÍCULO MAIS, 2014). Essas características, por assim dizer, possibilitam um direcionamento mais ampliado ao indivíduo (ou grupo) que busca (m) formular um Diário de Campo; trazendo auxílio e dinâmica à criação do mesmo.

Segundo Foucault (1994, p.8) “[...] o ato de escrever intensifica e aprofunda a experiência de si. Todo um campo de experiências que não existia anteriormente se abre”. Ou seja, o exercício de escrever faz com que o licenciando pratique a ação de olhar para o outro e para si mesmo. Portanto, o Diário de Campo é um instrumento valioso, uma vez que, o estagiário anotará informações, bem como, metodologia utilizada, tema e conteúdo da aula, através destas anotações, de tudo o que foi visto em cada aula, ele fará reflexões acerca do que foi vivido, contribuindo para o seu processo de formação.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho baseia-se em um relato de experiência do Estágio Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Norte, Campus Macau/RN.

A experiência analisada nesta produção configura-se como de natureza qualitativa. Conforme Silva e Menezes (2005) a pesquisa qualitativa é:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Permite a compreensão de vários aspectos da realidade e suas relações sociais, políticas e culturais. As reflexões do pesquisador são consideradas como parte para a produção do conhecimento. Utilizamos como instrumento de coleta de dados o Diário de Campo, compreendido como:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista (MACEDO, 2010, p. 134).

O Diário de Campo contribuiu, principalmente, para auxiliar e organizar a vivência no estágio. É um instrumento reflexivo e de pesquisa, como destaca o autor; com seu caráter intimista, nos aproxima do fenômeno de maneira crítica e considera o ponto de vista subjetivo.

Para colher as informações, antes de observar as aulas, realizamos uma entrevista semiestruturada com sete professores supervisores que receberam os alunos em suas turmas. A entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (MINAYO, 2016, p. 59).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados foram obtidos através da experiência de sete estagiários do curso de licenciatura em Biologia, quatro do sexo feminino e três do sexo masculino. Os alunos observaram 10 aulas de Ciências nos anos finais do ensino fundamental e 10 aulas de biologia no ensino médio, em algumas escolas municipais e estaduais da cidade de Macau-RN. Não é objetivo deste texto descrever as aulas observadas, focamos no instrumento que os alunos usaram, o Diário de Campo e na entrevista que realizaram com o professor supervisor, ou seja, o professor que atua na turma observada.

Antes de iniciar a observação das aulas é exigido pela professora orientadora da disciplina de Estágio Supervisionado II, que os alunos façam uma entrevista com os docentes supervisores, objetivando colher informações para auxiliar na organização do Diário de Campo e no preenchimento do relatório final. Nesse sentido, os estagiários entrevistaram 7 professores, cinco do sexo feminino e 2 masculinos. Todos com curso superior e formado em licenciatura em biologia, com experiência de sala de aula entre 20 e 5 anos. Para preservar a identidade dos docentes serão denominados no decorrer da pesquisa de “professor” ou “professora” seguido com uma letra do alfabeto.

Perguntamos como os professores planejam a aula e quais os critérios utilizam, os mesmos, responderam o seguinte:

Costumo fazer um roteiro dos conteúdos no início do ano, fazendo alterações durante o decorrer do ano letivo. Leva em consideração os assuntos do cotidiano que podem ser unidos com o tema da aula, a adequação de metodologias ativas para o processo e a literatura mais atual (Professora A).

O planejamento das aulas é feito semanalmente, de modo que busca inovar sempre as suas metodologias, na tentativa de atrair mais a atenção dos seus alunos (Professora B).

Para sua metodologia ser mais eficiente, ela costuma fazer os planejamentos para a semana seguinte, vez ou outra é feito de modo quinzenal. Além de muitos fatores para a organização do planejamento, ela leva em consideração qual a melhor maneira de se entender e compreender o conteúdo (Professora C).

O planejamento das aulas é realizado no final de semana, pois durante a semana a sua rotina é corrida. Para o seu planejamento é levado em consideração o desempenho da turma, se os alunos estiverem com alguma dificuldade, ela realiza pesquisas acerca do assunto para auxiliar e melhorar o desempenho desses estudantes. No decorrer das aulas, leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir daí, faz as considerações necessárias buscando sempre trazer o dia a dia para dentro da sala de aula (Professora D).

O professor costuma fazer o planejamento a cada semestre, o professor leva alguns fatores em consideração na hora de planejar, considera idade dos alunos, grau de compreensão e como vai ser o aprendizado de cada aluno ao decorrer das aulas (Professor E).

O professor faz seu planejamento por semestre e observa como vai se comportar a turma durante as aulas, podendo o professor fazer alterações (Professor F).

Os meus planejamentos são feitos semanalmente e executados todos os dias conforme a programação dos conteúdos propostos a cada dia. Os elementos essenciais para o planejamento é a forma de como os seus alunos absorvem os conteúdos e, também, o grau de entendimento do assunto administrado em sala de aula. A partir dessa premissa, planejar de acordo com a capacidade para captar uma aprendizagem significativa (Professora G).

O planejamento faz parte da rotina dos professores entrevistados e observados durante a prática de estágio. É essencial reservarmos um tempo para planejarmos, todavia, como explica Dias (2020) o planejamento não é um momento que dividimos em dias, semanas, meses ou anos, é um processo que exige avaliação contínua de todos os envolvidos e envolvidas.

A maioria dos professores responderam que consideram os alunos (seus conhecimentos prévios, o entendimento dos alunos sobre o conteúdo e as dificuldades) como critério de elaboração do planejamento. A professora A destacou que leva “em consideração os assuntos do cotidiano que podem ser unidos com o tema da aula”, critério importante envolver o aluno naquilo que lhe é familiar, pois enriquece a aula. Segundo Dias (2020, p. 92), “O planejamento é algo vivo, tem uma finalidade política que expressa uma concepção de educação, sociedade que se quer formar e tem uma dimensão social, não pode se resumir a um preenchimento

---

burocrático de formulários que se entrega mensalmente”. Embora, não esteja explicitamente nas falas dos docentes o critério político para a elaboração do planejamento, percebemos que quando os docentes se preocupam com a aprendizagem dos alunos, estão demonstrando um compromisso político no seu planejamento.

No que diz respeito aos desafios enfrentados pelos docentes na sala de aula. Os mesmos responderam:

Para o professor, atualmente, um desafio da sala de aula é dominar metodologias que coloquem o aluno no centro do conhecimento do processo, pois o mundo dos alunos é muito ativo e dinâmico, e a sala de aula tem que seguir esse rumo (Professora A).

O Professor observou que as maiores dificuldades são atrelar os assuntos a uma metodologia que prenda a atenção dos ouvintes. Muitas vezes, por um assunto ser complexo, é preciso ser ensinado de uma forma mais séria (Professora B).

Com toda essa bagagem de conteúdo e experiências, há o relato que nestes anos o maior desafio da docência é manter o interesse do alunato em querer aprender (Professora C).

Para ela, os principais desafios que encontra é a falta de interesse em aprender dos alunos; a família que não é próxima da escola e só procura saber algo quando já não é mais possível fazer nada; a falta de estrutura física da escola. (Professora D).

Para o professor existem vários desafios, o que mais impacta na opinião dele é infraestrutura das escolas em todo o Brasil e a pouca formação de professores (Professor E).

O principal desafio para o professor era fazer com todos os alunos prestassem a atenção na maior parte da aula, pois hoje em dia tem várias coisas que tiram a atenção dos alunos, uma delas, são os celulares com várias redes sociais e jogos (Professor F).

Os principais desafios, hoje, para o professor exercer a sua profissão, está em deparar-se, em sala de aula, com alunos especiais do tipo que precisam ser atendidos de forma diferenciada (Autista, múltipla deficiência, Dislexia etc). Não estamos preparados o suficiente para lidar com essas questões, a faculdade não dá esse suporte à formação do professor (Professora G).

As professoras A e B descrevem como desafio dominar metodologias que atraiam o interesse do aluno. Os professores C, D e F destacam a falta de interesse dos alunos em apreender. Somente o professor E apontou a infraestrutura como um grande desafio. A professora G descreve a dificuldade em trabalhar com alunos com deficiência, já que a sua formação não a preparou para atender essa demanda. Esses desafios elencados servem para

---



pensar a possibilidade de uma formação continuada para esses docentes, pois a escola precisa propor respostas educativas em relação a essas dificuldades “Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação” (LIBÂNEO, 2001, p.80).

Ao terminar o Estágio Supervisionado II, ou seja, a observação das aulas, os alunos deveriam responder sobre a importância do uso do diário de campo no estágio. Para preservar a identidade dos alunos serão chamados de “estagiário” ou “estagiária” seguido com uma letra do alfabeto.

Ajudou do começo ao fim na escrita do relatório, consegui registrar os detalhes das aulas observadas (Estagiaria A).

Importante para a coleta de informação no decorrer das aulas; apresentar as informações obtidas; registros, organizações das ideias e informações coletadas (Estagiário B).

Anotações rápidas sobre determinado objeto observado o que possibilita sistematizar as experiências, podendo levar ou não a uma conclusão (Estagiário C).

Serviu para organizar as informações e instigar um olhar de pesquisador em relação aos detalhes durante as aulas observadas (Estagiaria D).

Permitiu parar para observar, porque, muitas vezes, só olhamos rapidamente, porém não refletimos e, com a prática do diário de campo, observei de verdade cada detalhe da aula, a participação dos alunos, a postura do professor (Estagiário E).

Confesso que esqueci de levar um dia o diário de campo e deixei para registrar em casa e havia esquecido muito detalhes da aula observada, então, o diário de campo serviu como um gravador das ações e ajudou bastante na escrita do relatório (Estagiária F).

O diário de campo fez com que eu voltasse a prática da escrita. Fazia tempo que não escrevia tanto, além de despertar meu olhar para os detalhes da aula (Estagiaria G).

Os estagiários destacam a importância do Diário de Campo para registrar os detalhes (estagiários A, B, E). O estagiário D aponta que o diário de campo “serviu para organizar as informações e instigar um olhar de pesquisador”, este aluno se percebeu como pesquisador e o estágio em si, deve ter essa finalidade de ser um espaço de pesquisa. O Diário de Campo para esse estudante se tornou um instrumento de investigação (MACEDO, 2010).

Para o estagiário E, o Diário de Campo “Permitiu parar para observar, porque, muitas vezes, só olhamos rapidamente, porém não refletimos e, com a prática do diário de campo,

---

observei de verdade cada detalhe”. Percebemos que o Diário de Campo desenvolve o hábito de observar e, melhor ainda, refletir sobre o observado, por isso, é considerado um dos principais instrumentos científicos para observação e registro (FALKEMBACH, 1987).

A estagiária F destaca que por não registrar os fatos de imediato acabou esquecendo os detalhes da aula observada. Fazemos um alerta que tudo deve ser registrado no Diário de Campo o quanto antes, logo após os fatos observados para que se preservem a descrição com fidedignidade ao que foi notado (FALKEMBACH, 1987).

A estagiária G destaca “O diário de campo fez com que eu voltasse a prática da escrita. Fazia tempo que não escrevia tanto”. É importante que o aluno não deixe o hábito da escrita, esse instrumento, para essa aluna serviu para despertar para essa prática, como destaca Foucault (1994) a escrita possibilita um campo de experiência de si e do outro.

## CONCLUSÕES

O objetivo desse estudo foi conhecer a importância do Diário de Campo para os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado II. Verificamos que para os alunos o Diário de Campo foi um instrumento valioso não só por ajudar na escrita do relatório final da disciplina de estágio, contudo, por instigá-los ao hábito da escrita, da observação, da pesquisa e da reflexão.

Sobre a importância do planejamento para os professores supervisores, notamos que estes planejam dentro de suas possibilidades e consideram como critérios os conhecimentos prévios dos alunos, seus ritmos e dificuldades. Em relação aos desafios enfrentados na sala de aula, citaram: a falta de domínio de metodologias, a falta de interesse dos alunos em apreender, a infraestrutura da escola e a dificuldade em trabalhar com alunos com deficiência. O que nos permite pensar numa formação continuada que ajude esses professores a superar suas dificuldades, o que enriquecerá ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

DIAS, Luciana Silva. Processo de planejamento didático em educação social: significados e estratégias. 2020. 134f. **dissertação** (mestrado em educação) - Programa de educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

---

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de campo**: um instrumento de reflexão. In: contexto e Educação, nº 7, Juí: Injuí, 1987.

FOUCAULT, M. Então é importante pensar? Michel Foucault (Entrevista). Trad. Wanderson Flor do Nascimento. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, v. IV, p. 178-182.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LEWGOY, Alzira MaB;SCAVONI, Maria Lucia. Supervisão em Serviço Social: a formação do olhar ampliado. In: **Revista Texto & Contextos**. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Docência, Trajetórias pessoais e Desenvolvimento Profissional**. In: REALI, Aline M. de M. R. e MIZUKAMI, Ma. da Graça Nicoletti (orgs.). **Formação de Professores**: Tendências Atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MINAYIO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade/ Maria Cecília de Souza Minayo (org.); Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NOVOA, A. **Cúmplices ou reféns?** Nova Escola. São Paulo: abril; n. 162, p. 14-15, mai. 2003.

PINTO, João Bosco Guedes. Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica. Mimeo, Recife, 1989.

SANADA, SINGULARIDADES EAD - CURRÍCULO MAIS. **Orientação de Estágio Diário de Campo**. YouTube, 22/04/2014. Disponível em: <https://youtu.be/EkLDKXKUAdo>. Acesso em: 24/02/2023.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

## **FORMAÇÃO INICIAL NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A UTILIZAÇÃO DE RODAS DE CONVERSAS OPORTUNIZANDO O DIÁLOGO EM SALA DE AULA**

Andressa Maria Tavares Camêlo<sup>1</sup>  
Regilany Paulo Colares<sup>2</sup>  
Raimunda Márcia Rodrigues Pereira Duarte<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho apresenta o relato de uma experiência de formação inicial de residentes do Programa Residência Pedagógica da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) do subprojeto Biologia/Química acerca da aplicação do método de participação coletiva e debate "roda de conversa" em uma turma de 3º ano de uma escola de ensino médio localizada em Redenção/Ceará, com o objetivo de favorecer o diálogo e possibilitar o compartilhamento de conceitos e ideias, permitindo assim, um trabalho reflexivo de manifestação de opiniões. O tema escolhido pelos residentes para ser trabalhado nas rodas de conversa foram assuntos da atualidade, tendo em vista que os alunos dessa série iriam realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A pesquisa realizada foi de caráter qualitativo, pois foi avaliado o comportamento, interação dos alunos no momento da roda de conversa e a opinião deles sobre o uso dessa metodologia. Os resultados obtidos foram positivos, pois os alunos se mostraram participativos durante as rodas de conversas e as avaliações escritas por eles após as rodas de conversa confirmaram o êxito na atividade. Assim, foi possível concluir que rodas de conversas são uma oportunidade de incentivar o diálogo, reflexões e partilha de opiniões entre os alunos.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Programa Residência Pedagógica. Rodas de conversa.

### **ABSTRACT**

The following paper presents a report from an initial formation of residents from the Biology/Chemistry subproject of the Pedagogical Residency Program of the University of International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB) about the application of the collective participation and debate method "dialogue circle" (roda de conversa) in a third-year class from a high school located in Redenção/Ceará, with the goal of promoting dialogue and enabling the sharing of concepts and ideas, thus allowing for a reflective work of expressing opinions. The theme chosen by the residents to be approached at the dialogue circles was current affairs, considering the students of that year would take the National High School Exam

---

<sup>1</sup> Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará-UFC, [andressacamelo@alu.ufc.br](mailto:andressacamelo@alu.ufc.br)

<sup>2</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Química, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB, [regilany@unilab.edu.br](mailto:regilany@unilab.edu.br)

<sup>3</sup> Professora Formadora de Ciências – Anos finais do ensino fundamental, Secretaria Municipal de Educação de Redenção/CE, [marciamell1728@gmail.com](mailto:marciamell1728@gmail.com)

(ENEM). The research performed was of a qualitative character, as it evaluated the behavior and interaction of students during the dialogue circles and their opinion on the use of that methodology. The results obtained were positive, as the students actively participated in the dialogue circles and their written evaluations after the circles confirmed the activity's success. As such, it was possible to conclude that the dialogue circles are an opportunity to promote dialogue, reflections and opinion sharing among the students.

**Keywords:** Initial formation. Pedagogical Residency Program. Dialogue circles.

## INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) faz parte da Política Nacional de Formação de Professores, objetivando aperfeiçoar a formação inicial em cursos de licenciatura através de práticas que promovem a imersão dos estudantes de graduação em escolas de educação básica (CAPES, 2018). Na docência, o processo de formação inicial é de grande valia, pois é durante esse processo que o estudante de graduação terá a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas no ambiente escolar. O Programa Residência Pedagógica, além de proporcionar essa interação, permite que o licenciando realize regência em sala de aula, faça a observação de aulas, promova eventos escolares junto ao núcleo gestor e realize intervenções pedagógicas.

Levando em considerações as competências a serem cumpridas pelo PRP, os residentes do subprojeto Biologia/Química da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), realizaram, como uma das ações de intervenção pedagógica na escola campo, uma escola de Ensino Médio localizada em Redenção/Ceará, rodas de conversas em uma turma do 3º ano, com o objetivo de favorecer o diálogo e possibilitar o compartilhamento de ideias e conceitos, permitindo assim, um trabalho reflexivo de manifestação de opiniões.

O tema escolhido pelos residentes do PRP para ser trabalhado nas rodas de conversa foram assuntos da atualidade, tendo em vista que os alunos dessa série iriam realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A prova do ENEM exige do estudante um nível de interpretação de acontecimentos no país e no mundo (BRASIL, 2019), então, é de suma importância existirem momentos para dialogar sobre temas da atualidade, no qual cada aluno tem a oportunidade de falar seu ponto de vista sobre determinado assunto e escutar os demais colegas.

A roda de conversa além de abranger um aspecto educacional, também abrange aspectos como relações sociais, tendo em vista que os alunos, ao mesmo tempo em que dialogam sobre os temas propostos, também interagem entre si. Segundo Afonso e Abade (2008), as rodas de conversas dão prioridade para discussões em torno de uma temática, e com o diálogo, os

participantes podem apresentar suas opiniões, e mesmo que os demais não concordem, é possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **O Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores**

O Programa Residência Pedagógica é uma iniciativa voltada para a formação inicial de professores, no qual, possibilita aos estudantes de cursos de licenciatura vivenciar a futura profissão de forma dinâmica e interativa com a escola (GUERRA et al., 2022). Esse programa atua como uma ponte entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e as escolas da região em que a IES está inserida. O PRP tem como um dos objetivos, inserir o estudante de graduação, durante o período de dezoito meses, na escola campo. Para participar do programa, todas as partes, tanto da IES, quanto da escola campo, participam de um processo de seleção através da abertura de edital (CAPES, 2018).

A escola campo é o local onde o estudante de graduação atuará em suas atividades como residente. Na escola campo, ele será orientado pelo preceptor, que é o professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas dentro da escola ao longo dos dezoito meses. Já na IES, o residente é acompanhado pelo docente orientador, que tem como papel planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica (CAPES, 2018).

Durante o processo de imersão dos residentes na escola campo, é possível participar da rotina escolar, atividades extraclasse promovidas pela escola, planejamento de aulas junto ao professor preceptor, regência de aula, dentre outros. Segundo Guerra et al (2022, p. 545):

Proporcionar aos estudantes de licenciatura, ainda durante sua formação, experiências no ambiente escolar, possibilita a abertura de portas que visam solidificar, se já houver, o seu interesse em relação ao campo educacional, podendo também este licenciando, desenvolver e ampliar sua prática (GUERRA et al., 2022, p. 545).

Os estudos de Guerra et al. (2022) vão de encontro aos pensamentos de Felipe e Bahia (2020), no qual as autoras enfocam que:

Não basta estar na escola para conhecê-la e aprender os seus processos de trabalho. Envolver-se ativamente com os profissionais e as diversas situações cotidianas da escola, nos seus diferentes espaços, favorece a identificação

peçoal com as suas rotinas, problemas e soluções (FELIPE; BAHIA, 2020, p. 87).

No Programa Residência Pedagógica, os residentes podem aprimorar suas práticas, compreender como o ambiente escolar funciona e atuar de forma ativa na escola, propondo atividades que possam ser realizadas por eles, sob a orientação do preceptor e pelo docente orientador. O processo de formação do professor deve ser visto como essencial para que ele exercite sua prática. Conforme Becker (2003, p. 72):

A educação precisa ser transformada não apenas no que concerne às relações de sala de aula - micromundo onde se estruturam as relações pedagógicas por excelência. Precisa ser reestruturada também no que concerne à formação dos professores [...] temos de reagir com toda a força e apontar o palco onde acontece efetivamente o fenômeno educacional e para onde devem convergir os esforços que podem produzir modificações consistentes no panorama educacional: a *sala de aula* e a condição prévia de seu funcionamento, o *professor* cuja formação deve constituir o principal ou, pelo menos, um dos principais objetivos das políticas públicas em educação. Pensamos a formação do professor com uma visão interacionista, construtivista, do ser humano em geral e do conhecimento em particular - visão esta capaz de suportar a realidade trazida para dentro da sala de aula pelo aluno, e transformá-la em matéria-prima da ação pedagógica visando, antes de qualquer coisa, à construção das condições prévias de todo conhecimento e, *a fortiori*, de toda aprendizagem (BECKER, 2003, p. 72).

O itinerário formativo deve compreender a preparação do professor em formação, sendo primordial que ele vivencie as experiências que uma escola proporciona. Sobre essa questão, Felipe e Bahia (2020), destacam que na experiência oferecida pelo PRP, o residente tem a oportunidade de vivenciar a realidade da escola pública e perceber o valor que o professor tem dentro de uma sala de aula, a importância de ensinar estudantes em um contexto muitas vezes marcado por dificuldades e a necessidade de ter sensibilidade para lidar com diversas situações que ocorrem dentro do ambiente escolar.

### **Rodas de conversas como promoção de diálogo sobre temas da atualidade**

Em rodas de conversa, o diálogo é o elemento fundamental para promover o compartilhamento de opiniões, sendo uma ação que possibilita falar, escutar e respeitar opiniões. As posições dos indivíduos são formadas a partir da interação com o próximo, podendo ser para concordar, discordar ou complementar a fala. De acordo com Warschauer (2002, p. 179):

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro, etc. (WARSCHAUER, 2002, p. 179).

Com base nos estudos de Becker (2003, p. 36), “o desenvolvimento cognitivo não está determinado previamente nem no meio nem no sujeito. Ele se define na experiência. Na história de interações de cada indivíduo.” Desse modo, pode-se compreender que rodas de conversa são capazes de promover a construção e compreensão de pontos de vista através do diálogo.

Afonso e Abade (2008), afirmam que as rodas de conversa são utilizadas em metodologias que prezam pela participação ativa dos indivíduos, tendo como objetivo a construção de aprendizagem em um ambiente no qual os indivíduos façam reflexões acerca de assuntos cotidianos. Então, para que isso possa acontecer, os participantes devem se sentir à vontade e as rodas de conversa devem ser realizadas em um contexto no qual possa haver liberdade de expressão. As ideias das autoras cooperam com a perspectiva de Warschauer (2001), no qual afirma que a aprendizagem em rodas de conversa “centra-se na liberdade, na comunhão e na dialogicidade, aproximando o processo de educação e de formação ao processo de humanização.” (WARSCHAUER, 2001, p. 130). As atividades em rodas de conversa oportunizam a liberdade de se expressar respeitosamente e reflexões acerca dos temas trazidos pelo mediador.

Para Gatti (2005), é importante que o mediador da roda de conversa mantenha o foco no assunto em pauta, conservando um clima aberto a discussões e de confiança, para que participantes se sintam à vontade para expressarem ativamente suas opiniões.

Com esses procedimentos, é possível reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas (GATTI, 2005, P. 13).

Conforme Afonso e Abade (2008, p. 34), na roda de conversa, a escuta do mediador “precisa ser sensível às formas como a exclusão social impacta os sujeitos, inclusive na relação dentro do grupo, dificultando a sua participação, buscar apoiar esforços de compreender e elaborar, ajudar a abrir possibilidades para o diálogo.” (AFONSO; ABADE, 2008, p. 34).



Quando os participantes se sentem acolhidos pelo mediador, eles se sentem mais à vontade para participar ativamente, expressando suas opiniões e sentimentos sobre o tema proposto.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada é de caráter qualitativo, pois foi avaliado o comportamento, interação dos alunos no momento da roda de conversa e a opinião deles sobre o uso dessa metodologia. Segundo Creswel (2010), a pesquisa qualitativa possibilita ao investigador fazer reflexões sobre como os participantes avaliam uma experiência e quais opiniões, sentimentos e significados encontram-se associados a determinados fenômenos.

Foram realizadas duas rodas de conversas em uma turma com 20 alunos do 3º ano de uma escola localizada em Redenção/Ceará, no qual cada roda de conversa teve duração de 2 horas aulas. No primeiro momento foi explicado a proposta metodológica dos residentes e os alunos se mostraram interessados com essa metodologia diferenciada. Após essa explicação, eles foram convidados a formar um círculo para iniciar a roda de conversa. Os temas da atualidade selecionados pelos residentes foram colocados em um envelope, e cada aluno retirou um tema do envelope. O aluno que iniciou fez a leitura em voz alta do tema, para que todos os colegas escutassem, e a partir disso, deu a opinião dele sobre o assunto. Os colegas escutaram sem interromper, e ao finalizar a fala, alguns dos colegas complementaram, dando opiniões se concordavam ou não com o colega. Durante esse momento, os residentes atuaram de forma mediadora, permitindo que os estudantes fossem os protagonistas do momento.

A pesquisa qualitativa possibilita explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano (CRESWELL, 2010). É entendido que as informações produzidas a partir das rodas de conversa são de caráter qualitativo, pois se trata das opiniões dos alunos, sem necessariamente precisar que todos concordem com as falas dos colegas. Ao final da roda de conversa foi solicitado que os participantes dessem opiniões escritas sobre o que acharam da metodologia, para que assim, os residentes pudessem fazer a avaliação da atividade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os residentes que atuaram como mediadores das rodas de conversa observaram e analisaram o comportamento dos estudantes durante essa atividade, e ao final da última roda de

conversa, foi solicitado aos participantes que fizessem a avaliação dessa atividade através de um registro escrito. É apresentado a seguir alguns desses registros feitos pelos estudantes.

*"Achei a roda de conversa interessante, porque atividades em grupo melhora a relação da turma."* (Estudante 1).

*"A roda de conversa foi muito legal, deveria ter mais momentos assim."* (Estudante 2).

*"Achei bem interessante a roda de conversa, porque compartilhamos nossa opinião sobre cada tema que foi dado e aprendi bastante."* (Estudante 3)

*"A roda de conversa foi muito boa, pois pudemos escutar a opinião dos colegas"* (Estudante 4).

*"Gostei da roda de conversa porque pudemos compartilhar opiniões e escutar os outros, mesmo que não concordasse com o que foi falado"* (Estudante 5)

Pelas falas dos estudantes, é possível perceber que a metodologia foi aceita de forma positiva pelos alunos, e a partir das rodas de conversa, eles tiveram a oportunidade de dialogar sobre os assuntos propostos de maneira a contribuir para a construção de conhecimento, ao mesmo tempo que estavam respeitando uns aos outros e trocando opiniões. Afonso e Abade (2008, p. 32) afirmam que "nas Rodas de Conversa, a aprendizagem e a reflexão não seguem uma linearidade como a dos conteúdos da escola formal." Buscou-se levar para dentro da sala de aula uma proposta diferenciada que fizesse sentido para os estudantes, para que, através da roda de conversa eles pudessem refletir sobre assuntos tão importantes, como desmatamento, poluição, mobilidade urbana, entre outros. Warschauer (2001, p. 112) acentua que é necessário "investir na criação de contextos sociais participativos e solidários", assim como para "criar melhores condições para o desenvolvimento de cada pessoa que deles participa". Os residentes buscaram essa proposta educativa para dar a oportunidade de os estudantes atuarem como sujeitos protagonistas da própria construção de conhecimento. A escola deve ser um espaço significativo e prazeroso para o aluno. Segundo Becker (2003, p. 23):

Procurei pensar as condições que julgo necessário para que a vida retorne à escola, para que a escola torne-se um lugar significativo para o aluno. Lembrando sempre que a criança e o adolescente não deixam de fazer coisas por serem difíceis, mas por não terem sentido (BECKER, 2003, p.23).

Muitas vezes, na sala de aula, as atividades realizadas são desconexas com a realidade dos alunos e eles não vêem sentido porque não existe a contextualização. A roda de conversa possibilita que os temas sejam trabalhados de forma contextualizada, que o aluno tenha voz, fazendo com que se sinta parte do grupo, escutando o outro e respeitando as diferenças de

opiniões. Esse protagonismo do aluno é fundamental para que ele tenha motivação em participar das atividades propostas dentro da sala de aula. Afonso e Abade (2008, p. 25) destacam que:

Os participantes da Roda não são páginas em branco onde a gente escreve uma informação nova. Eles são os próprios sujeitos [...] nas Rodas de Conversa, partimos de conhecimentos já construídos para motivar um processo de compreensão, mas também de criação. Para compreender o mundo, é preciso nos apropriarmos dos significados dados e, a partir dele, construir a nossa própria resposta para os problemas atuais que somos chamados a enfrentar. Assim, ao se discutir um tema, é importante alimentar a discussão com novas informações. Mas a informação sozinha não basta. Pensamos que uma nova compreensão vai utilizar a informação em um contexto de reflexão para ir além dela e conseguir produzir com ela alguma coisa nova diante das questões que o grupo enfrenta (AFONSO; ABADE, 2008, p. 25).

A roda de conversa é um momento de encontro e interações entre os membros da turma, onde a fala de cada um é importante para a interação. A roda de conversa integra os participantes e amplia seus conhecimentos, dando outras visões sobre um determinado assunto.

Além de proporcionar momentos de aprendizagens e troca para os estudantes da escola campo, experiências como essas também são de grande valia para os residentes, pois eles atuaram como responsáveis pela atividade, mediando as discussões e possibilitando que os estudantes participassem ativamente. Sobre essa questão, Felipe e Bahia (2020, p. 90) afirmam que as estratégias que os residentes adotam durante suas atividades no PRP possibilitam a construção de “um ambiente favorável à vivência, ao pertencimento e ao senso de responsabilidade recíproca dos residentes com o projeto educativo das escolas-campo, e destas, com o seu processo de formação profissional.” (FELIPE; BAHIA, 2020, p. 90). Manter uma relação entre residentes da IES e a comunidade que faz parte da escola campo gera benefícios para os dois lados, uma vez que estudantes da escola estarão tendo acesso ao “mundo” universitário através dos estudantes de graduação e os residentes estarão exercitando sua prática docente durante a formação inicial. Para Felipe e Bahia (2020, p. 87):

O tempo não pode ser considerado uma variável menor quando se trata da integração entre universidade e escola básica nos cursos de formação de professores. O tempo precisa de uma sinergia e ela esteve presente na construção desses percursos de formação: os residentes acolheram a escola e a escola acolheu os residentes, forjando a relação de pertencimento e o sentimento de que lá eram sujeitos daqueles processos, não apenas observadores (FELIPE; BAHIA, 2020, p. 87).

A escola campo, como espaço de formação inicial para o residente, oportuniza que seja feita a reflexão sobre a prática docente e que as dificuldades encontradas pelos residentes

durante o período de atuação na escola campo sejam trabalhadas de modo a aprimorar o trabalho do professor em formação.

## CONCLUSÕES

O Programa Residência Pedagógica possibilita diversas experiências para o licenciando em sua formação inicial. Essas experiências não estão relacionadas apenas à área específica do curso de licenciatura, elas permitem que o graduando vivencie a rotina escolar e a realidade docente, proporcionando aprendizagens fundamentais para a consolidação da carreira docente.

Essa proposta permitiu identificar a importância de utilizar o método “Rodas de Conversas” dentro da sala de aula, pois os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre acontecimentos do Brasil e do mundo, através do compartilhamento de opiniões, da fala e da escuta.

Por meio dessa metodologia, os alunos da turma de 3º ano tiveram a oportunidade de atuar de maneira ativa no ambiente escolar, se expressando livremente, expondo suas opiniões e respeitando os colegas que possuíam opiniões diferentes. Proporcionar momentos assim para os estudantes de ensino médio fornecem oportunidades de atuarem ativamente durante o processo de aprendizagem.

A roda de conversa se mostrou como um momento de reflexão, promovendo assim, um progresso nas relações estabelecidas no cotidiano da escola. Essa metodologia possibilitou a compreensão de dados qualitativos que foram despertados através do interesse dos alunos em dialogar e compartilhar suas ideias. Desse modo, as rodas de conversa se mostraram como um instrumento de produção de dados, no qual foi possível haver uma reflexão coletiva, ao mesmo tempo em que foi criado um espaço aberto ao diálogo e de respeito de opiniões.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Enem avalia conhecimento universal do aluno**. Brasília: maio, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/201-266094987/2414-sp-373925394>. Acesso em: agosto de 2019.



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Editais CAPES nº 06/2018. Programa de Residência Pedagógica.** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 1º mar. 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

FELIPE, E. S.; BAHIA, C. C. S. **Aprendendo a ser professor:** as contribuições do programa Residência Pedagógica. *FORMAÇÃO DOCENTE*, v. 13, p. 81-94, 2020.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livros, 2005.

GUERRA, L. M. et al. **O Programa Residência Pedagógica e sua contribuição para os futuros docentes:** Relatos de Experiência. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 5, p. 541-556, 2022.

WARSCHAUER, C. **Rodas em redes:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

## **GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ESTÁGIO DE GEOGRAFIA**

Elenilson de Oliveira Ferreira<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência da inserção de gamificação em aulas de Geografia como estratégia para o processo de ensino-aprendizagem. Por vezes, os estudantes se deparam com um ensino tradicional, sem interação e com pouca participação dos mesmos em sala de aula, tornando os conteúdos geográficos enfadonhos e com as aulas monótonas. Foram desenvolvidas, através do estágio remunerado em Geografia, aulas com uso de jogo de tabuleiro e Quiz de perguntas e respostas através da plataforma Kahoot no 6º ano do ensino fundamental sobre o conteúdo “paisagens naturais, humanizadas e espaço geográfico” na Escola Municipal Neuzice Barreto de Lima, através do projeto “Conectar-se”, em Nossa Senhora do Socorro- SE, tendo resultado satisfatório no trabalho em grupo e na compreensão dos discentes acerca da temática. O presente trabalho configura-se como relato de experiência, de natureza qualitativa, através de método descritivo, com revisão bibliográfica e referencial teórico de Disel, Baldez, Martis (2017) e Santos, Bencke, Balacame (2019). Na culminância da atividade desenvolvida, foi notório o aprendizado dos estudantes e a satisfação em participar do desenvolvimento da atividade de gamificação.

Palavras-chave: Gamificação. Metodologias ativas. Estágio supervisionado.

### **ABSTRACT**

This article aims to report the experience of the insertion of gamification in Geography classes as a strategy for the teaching-learning process. Sometimes, students face a traditional teaching, without interaction and with little participation of the students in the classroom, making the geographic contents boring and monotonous. Through the paid internship in Geography, classes were developed using board games and quizzes through the Kahoot platform in the 6th grade of elementary school on the content "natural landscapes, humanized and geographic space" at Escola Municipal Neuzice Barreto de Lima, through the project "Connecting", in Nossa Senhora do Socorro- SE, with satisfactory results in group work and in the students' understanding of the theme. The present work is configured as an experience report, of qualitative nature, through descriptive method, with literature review and theoretical reference of Disel, Baldez, Martis (2017) and Santos, Bencke, Balacame (2019). At the culmination of the developed activity, the students' learning and satisfaction in participating in the development of the gamification activity was evident.

---

<sup>1</sup> Estudante de Geografia, Universidade Federal de Sergipe, [elenilsongeografia@gmail.com](mailto:elenilsongeografia@gmail.com)

Keywords: gamification. Active Methodologies. Supervised internship.

## **INTRODUÇÃO**

Do dia 06 de fevereiro de 2023 a 03 de março de 2023 ocorreu em Nossa Senhora do Socorro- SE, através da Secretaria Municipal de Educação, o Projeto “Conectar-se”, com o objetivo de recomposição da aprendizagem dos alunos com baixo desempenho acadêmico, haja vista o panorama de pandemia anterior a 2023 e o quão difícil foi para os estudantes, em sua maioria das zonas periféricas e rurais do município, ter acesso ao estudo efetivo, diante do cenário da pandemia de covid-19 e a impossibilidade da ida às escolas. Nesse período, as aulas foram estabelecidas de forma remota, mas muitos estudantes não possuíam acesso aos meios tecnológicos, tornando difícil a sua presença em aulas naquela ocasião específica.

Amparado pelo Art. 24, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, o projeto “Conectar-se” foi inserido com o intuito de que esses alunos não fossem prejudicados, tendo uma progressão parcial de aprendizagem através de ações pedagógicas.

“III- nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino”. (Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996).

Os estudantes não possuíam culpa do momento caótico em que o mundo inteiro vivia, diante de um cenário global de infecção, influenciado pelos avanços da globalização que propicia maior contato entre as pessoas e conseqüentemente maior contaminação viral. Foram desenvolvidas atividades em dois polos, na Escola Municipal João Paulo II e na Escola Municipal Neuzice Barreto de Lima.

Nesse período em que foram elaboradas práticas pedagógicas, foi realizada, supervisionadamente, aulas para os alunos do 6º ano do ensino fundamental do polo Neuzice Barreto, onde foram desenvolvidas atividades pedagógicas com maior dinamismo e com uso de metodologias ativas, principalmente a de gamificação. No dia 13 de fevereiro de 2023 foram ministradas duas aulas sobre os conteúdos relativos às paisagens naturais, humanizadas e espaço geográfico. No dia 14 de fevereiro de 2023 foram desenvolvidas atividades dinâmicas através de jogo de tabuleiro e Quiz de perguntas e respostas com o auxílio da plataforma Kahoot, com o intuito de trazer metodologias capazes de promover uma interação entre os

discentes, a cooperação e participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Durante o desenvolvimento da metodologia ativa, foram formados 5 grupos com 5 integrantes e mais 1 grupo com 6 integrantes, dando prosseguimento na atividade proposta em sala de aula.

O emprego de metodologias ativas é extremamente importante, pois o estudante deixa a passividade e se torna ativo no processo de aprendizagem, compreendidos como seres históricos e que seus saberes são importantes na construção do conhecimento. Dentro das metodologias ativas capazes de gerar tal engajamento entre os discentes, há a gamificação, como importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem e que foi utilizada no projeto “Conectar-se”.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

No atual século XXI, o mundo passou por diversas transformações com o avanço da internet e do mundo globalizado e em redes. Bauman (2009) desenvolveu um conceito de modernidade líquida para definir o estágio em que estamos, em que possui relações de produção, sociais e econômicas instáveis, ao contrário da modernidade sólida, que possuía uma solidez nas relações, sendo consequentemente duráveis.

No passado, o tradicionalismo em sala de aula por parte dos professores sempre foi presente, mas com o advento da tecnologia digital e das transformações aceleradas, urge a necessidade de um papel reflexivo e crítico por parte do docente. Diesel; Baldez; Martins (2017, P. 274) explicam a necessidade de repensar a formação dos professores:

Assim, as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a existência de um novo perfil docente. Daí a urgente necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque resignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica. (DIESEL; BALDEZ; MAARTINS, 2017, P. 274)

Os saberes necessários à prática docente não estão resumidos aos conhecimentos já existentes de uma disciplina específica, pois quem leciona sabe que para ensinar, dominar o conteúdo é fundamental, mas este é apenas um dos aspectos desse processo. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Diante das rápidas modificações na sociedade contemporânea, urge a necessidade de um perfil menos tradicional dos docentes, pois o método tradicional conteudista torna as aulas monótonas e sem participação ativa dos estudantes, não abrindo espaço para o dinamismo,



assim como o centro do aprendizado sem foco no estudante.

Contudo, Diese; Baldez; Martins (2017, p. 270.) afirma que:

Toda e qualquer ação proposta com a intenção de ensinar deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participarão, que via de regra, deverão apreciá-la. Desse modo, o planejamento e a organização de situações de aprendizagem deverão ser focados nas atividades dos estudantes, posto que é a aprendizagem destes, o objetivo principal da ação educativa. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS (2017, p. 270.)

Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 270) explicam que “há a necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes”.

Diante das transformações contundentes no mundo contemporâneo, conseqüentemente no modo de vida dos estudantes e como eles se relacionam com as outras pessoas, é necessário repensar o papel desses discentes no processo de ensino-aprendizagem.

São incontestáveis as mudanças sociais registradas nas últimas décadas e como tal, a escola e o modelo educacional vivem um momento de adaptação frente a essas mudanças. Assim, as pessoas e, em especial, os estudantes, não ficam mais restritos a um mesmo lugar. São agora globais, vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente, onde grande parte delas relaciona-se à forma de como eles estão no mundo. Esse movimento dinâmico traz à tona a discussão acerca do papel do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, com ênfase na sua posição mais central e menos secundária de mero expectador dos conteúdos que lhe são apresentados. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, P. 273).

Os estudantes precisam se sentir parte do processo educacional, mas, para isso, a postura inicial de possibilitar esse novo caminho deve partir dos docentes em sala de aula e as metodologias ativas é um caminho para essas possibilidades, onde o aluno é inserido no centro do processo ensino-aprendizagem e se torna protagonista na construção do conhecimento.

Santos, Bencke, Balacame (2019) explicam a importante metodologia ativa que possibilita um ensino dinâmico e principalmente significativo, que é a gamificação.

Gamificação é o uso de mecânica e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos. O principal objetivo é aumentar o engajamento e despertar a curiosidade dos usuários e, além dos desafios propostos nos jogos, na gamificação as recompensas também são itens cruciais para o sucesso. (SANTOS, BENCKE, BALACAME, 2019).

Santos, Bencke, Balacame (2019) explicam que a gamificação é aplicável às práticas educacionais:

Mediante essa proposta, é aplicável às práticas educacionais, pois os estudantes, por meio de elementos de jogos, nem sempre percebem que estão em processo de aprendizagem, o que permite vencer os desafios e contribuir para o potencial de criação de conhecimento. Na área da educação a ideia é criar uma motivação intrínseca, em que o aprendizado acontece por meio das próprias brincadeiras, sem separação entre a teoria e a prática. (SANTOS, BENCKE, BALACAME, 2019).

A gamificação é extremamente importante no processo educacional, alinhada à teoria e à prática, onde o discente, mesmo sem perceber, está adquirindo conhecimento sem a cobrança exacerbada e o medo do erro.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho configura-se como relato de experiência, de natureza qualitativa, através de método descritivo, com revisão bibliográfica, abordando as atividades desenvolvidas em uma turma do 6º ano na Escola Municipal Neuzice Barreto de Lima, através do projeto “Conectar-se”, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Nossa Senhora do Socorro, no Estado de Sergipe.

As principais referências como base metodológica dessa pesquisa baseia-se nos trabalhos de Disel, Baldez, Martis (2017) e Santos, Bencke, Balacame (2019), tratando sobre o uso de metodologias ativas e sua importância no ensino-aprendizagem e atividades com uso de gamificação em sala de aula.

As experiências relatadas são referentes às atividades desenvolvidas no projeto “Conectar-se”, que oportunizou aos estudantes dos 2º aos 9º anos do ensino fundamental I e II, do dia 06 de fevereiro de 2023 a 03 de março, uma progressão parcial de aprendizagem através de ações pedagógicas, com o intuito de haver uma recomposição do ensino, para que os estudantes não fossem prejudicados pelo cenário de pandemia de covid-19 no ano de 2021 e 2022 pudessem ter uma oportunidade de ter contato com um ensino significativo.

Na realização do projeto, foram escolhidos dois polos para atender os estudantes das unidades de ensino do Município: a Escola Municipal João Paulo II e a Escola Municipal Neuzice Barreto de Lima. Os relatos presentes nesse trabalho são enfatizados nas atividades realizadas no 6º ano ensino fundamental na Escola Municipal Neuzice Barreto de Lima, apontando os resultados da inserção de gamificação em aulas de geografia.

Foram realizadas aulas expositivas-dialogadas, tendo como foco a exposição dos conteúdos levando em consideração o conhecimento prévio do aluno, com a participação

central de forma ativa dos mesmos. Sendo assim a aula expositiva-dialogada vem com o intuito de deixar os alunos entrar em ação sendo o professor o mediador desses diálogos. (HARTMANN; MARONN; SANTOS, 2019), ajudando os estudantes a questionarem e discutirem as temáticas abordadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No dia 13 de fevereiro de 2023 foram ministradas duas aulas sequenciais de 50 minutos, totalizando uma carga horária no dia de 1 hora e 40 minutos. Nesse dia foram ministradas aulas através de *slides* de forma expositiva e dialogada para 35 alunos do 6º ano da Escola Neuzice Barreto que frequentava intrinsecamente o projeto "Conectar-se". Os conteúdos abordados nas aulas foram as paisagens naturais e humanizadas, seus elementos e o espaço geográfico. Sempre se atentando à escala local e dialogando com os estudantes sobre as transformações paisagísticas e a modificação do espaço geográfico pelo trabalho humano.

Foi perceptível que durante essas aulas cerca de sete alunos respondiam os questionamentos e participavam assiduamente das aulas, colaborando de forma significativa nas temáticas trabalhadas nas aulas. Porém, os outros estudantes participavam pouco e não colaboravam com o diálogo sobre os assuntos da aula. Embora uma parte da turma colaborasse na aula expositiva-dialogada com o uso de figuras em slides, foi perceptível que muitos não se sentiam confortáveis em falar ou interagir no desenvolvimento dos temas, que estavam sendo tratados em escala micro.

Então, o planejamento de uso de gamificação como metodologia ativa foi extremamente importante, levando em consideração as ideias de Diese; Baldez; Martins (2017, p. 270.) sobre o fato de que toda ação proposta deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participarão. O planejamento e a organização de situações de aprendizagem deverão ser focados nas atividades dos estudantes. Questão muito importante quando observamos que nem todos os estudantes estão preparados para aulas conteudistas e as ações diversificadas devem ser desenvolvidas para a inclusão desses estudantes.

No dia 14 de fevereiro de 2023 foi realizada a aula sobre os mesmos conteúdos, porém não de forma conteudista, mas com a inserção da metodologia ativa de gamificação, incluindo jogo de tabuleiro e um Quiz de perguntas e respostas compartilhado através de slide.

Inicialmente foi desenvolvido o Quiz de perguntas e respostas através da plataforma Kahoot. Estavam presentes no dia 31 alunos, onde formaram 5 grupos com 5 integrantes e 1

grupo com 6 integrantes. Foi explicada a regra do Quiz para os grupos, onde aparecia uma figura e o grupo da vez respondia a relação direta com o conteúdo, assim como questões de “ligação” sobre os elementos das paisagens.

Cada grupo respondia por vez, acertando a questão somava pontuação no Quiz, caso errasse não somava pontuação, porém o integrante do grupo que fosse encarregado de responder a questão não soubesse, ele teria a oportunidade de consultar o grupo para chegar há um consenso sobre a resposta, contudo, a pontuação da resposta no Quiz seria reduzida em 50%. Tal regra foi importante para que houvesse um trabalho em equipe, porém a maioria dos integrantes respondeu sem consulta, mas foi importante para aqueles que consultaram o grupo responderem de forma correta e com a ajuda dos colegas. Muitos estudantes que foram pouco participativos durante as aulas do dia anterior mostraram compreensão das temáticas e participaram de forma efetiva das atividades. Isso mostra o quanto as metodologias ativas são intrinsecamente importantes no processo de ensino- aprendizado e acolhe muitos estudantes que não conseguem ter participação nas aulas com metodologias descentralizadas, onde a concepção de Diesel, Baldez e Martins (2017) mostra-se contundente, onde nas metodologias ativas o estudante se concentra no centro no processo de ensino e de aprendizagem.

Na sequencia, foi desenvolvida a atividade com jogo de tabuleiro de trilha onde cada equipe possui uma cor de tampinha (azul, branca, vermelha, verde, preta e laranja) e os participantes da atividade jogava um dado e coletava uma pergunta que se encontrava em um pote. Caso acertasse, a equipe moveria à tampinha no tabuleiro a quantidade de casa presente no dado, caso errasse, permaneceria inerte no local. Cada equipe designou um integrante para participar do jogo, porém nessa atividade a consulta aos colegas era livre e com pontuação integral. A cada rodada os discentes faziam questão de participar, se engajando na atividade proposta.

Nessa atividade foram explicadas as regras e a sequência de pontuação mediada, mas o desenvolvimento da atividade foi desempenhado pelos próprios discentes, que escolhiam seus participantes da rodada e moviam as tampinhas, onde foram ativos no processo do game.

No final, o grupo com mais acertos foi a equipe intitulada campeã. Foi destacado para as equipes que não conseguiram vencer os games que o fato de não ter vencido não minimizou o esforço das mesmas em participar e aprender. No final, os estudantes questionaram se haveria mais atividades da mesma forma até o período final do projeto, pois gostaram da dinâmica.

A competitividade é perceptível quando falamos em games e é importante que sejam inseridas tais metodologias no ambiente escolar, pois foi notório o empenho dos estudantes

durante a participação nas atividades realizadas. Alinhadas às perspectivas de Santos, Bencke, Balacame (2019) foi intrínseco o engajamento desses alunos e a participação nas atividades lúdicas que a gamificação proporcionou.

## **CONCLUSÕES**

Assim como no jogo interativo através da plataforma kahoot, a participação dos estudantes no jogo de tabuleiro foi extremamente satisfatória e significativa, pois os mesmos interagiram em grupo e demonstraram conhecimento sobre os temas trabalhados na metodologia de gamificação.

Os estudantes não foram informados que estariam sendo avaliados através games e foi possível observar que mesmo sem saber que estariam sendo avaliados de forma processual, eles se entregaram e participaram de forma ativa em todo o processo de aprendizagem. Muitos estudantes que não participavam ativamente nas aulas convencionais foram participativos e isso é extremamente significativo, pois mostra o quanto as metodologias ativas inserem e incluem os discentes, que muitas vezes não estão preparados para aulas únicas e exclusivamente conteudistas.

As experiências vividas no Projeto Conectar-se através do estágio foram extremamente enriquecedoras para mim, pois pude ter contato com diversos tipos de situações e de crianças que muitas vezes chegam à escola cansadas de trabalhar no dia anterior com os pais ou até mesmo com fome e que apenas sentar em uma cadeira e escrever não torna não só o aprendizado mas a escola sem significado para elas. O uso de meios que possibilitaram essas crianças a compreenderem o conteúdo e se integrarem umas com as outras em sala de aula foi extremamente prazeroso para mim.

O uso diário das gamificações inseridas no processo ensino-aprendizagem não é uma tarefa fácil para os professores que estão todos os dias se doando arduamente em diversas turmas, mas, é papel dos professores ser um mediador nessas relações de aprendizagem e sempre ir em busca de novidades para serem trabalhadas em classe, pois, as transformações na sociedade ocorrem de forma acelerada e o professor precisa se adaptar e buscar dinamismo em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Artigo 24, inciso III. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=art.+24%2C+inc.+iii+da+lei+de+diretrizes+e+bas+lei+9394%2F96>. Acesso em: 26 mar. 2023.

DIESEL, A. BALDEZ, A.L.S; MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. THEMA, Lajeado, V.14, n.1, 2017. Revista THEMA. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>. Acesso em: 23 mar. 2023.

HARTMANN, A. C.; MARONN, T. G; SANTOS, E.G. A importância da aula expositiva dialogada no ensino de ciências biológicas. In: Anais II Congresso de Debates sobre Trabalho, Educação e Currículo Integrado. V1, n1, 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enteci/article/view/11554#:~:text=A%20aula%20expositiva%20dialogada%20%C3%A9,discutam%20o%20objeto%20de%20estudo>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SANTOS, E. S.; BENCKE, B. C.; MALACAME, V. Gamification- um método ativo de ensino e aprendizado. In: 2º Congresso Internacional de Educação; 7º Congresso de Educação da FAG. Maio 2019. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.fag.edu.br/novo/pg/congressoeducacao/arquivos/2019/GAMIFICATION%25E2%2580%2593UM-METODO-ATIVO-DE-ENSINO-E-APRENDIZADO.pdf&ved=2ahUKEwjKreTNkPv9AhVol5UCHUywcGwQFnoECBUQAQ&usg=AOvVaw1gJ\\_nAF-2ucQyGm8zyLlgR](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.fag.edu.br/novo/pg/congressoeducacao/arquivos/2019/GAMIFICATION%25E2%2580%2593UM-METODO-ATIVO-DE-ENSINO-E-APRENDIZADO.pdf&ved=2ahUKEwjKreTNkPv9AhVol5UCHUywcGwQFnoECBUQAQ&usg=AOvVaw1gJ_nAF-2ucQyGm8zyLlgR). Acesso em: 26 mar. 2023.

---

## LETRAMENTO CIENTÍFICO: INVESTIGANDO A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO E A PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BODÓ/RN

Acácio Joaquim de Figueiredo Neto<sup>1</sup>

Monalisa Porto Araújo<sup>2</sup>

José Alexandre Galdino da Silva<sup>3</sup>

Daniel Vitor da Silva Matias<sup>4</sup>

Thalita Ingrid Costa de Macedo<sup>5</sup>

### RESUMO

A presente proposta se caracteriza como uma investigação sobre o Ensino de Ciências da Natureza através da orientação curricular do Letramento Científico como elemento capaz de aprofundar as relações entre ensino e pesquisa na Educação Básica e fortalecer a formação e o direito à educação fragilizado durante o contexto da pandemia e ensino remoto emergencial. Buscou-se investigar como o Letramento científico contribui para o aprofundamento na relação entre ensino e pesquisa em ciências da natureza no percurso formativo da educação básica? A pesquisa justifica-se por propiciar um espaço de amadurecimento científico aos licenciandos em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Currais Novos, pela experiência de iniciação científica, partindo da ação educativa, na inserção em ambientes de prática profissional e de extensão, ao acompanharem e orientarem atividades didático-pedagógicas com alunos da Educação Básica, voltadas ao ensino de ciências da natureza, na preparação de propostas para participação em Mostras/Feiras de Ciências. Nos embasamos na perspectiva de Letramento científico com Sasseron e Carvalho (2011) e as especificidades do ensino de Ciências da Natureza com Chassot (2016), além de defendermos a formação integral a partir da reflexão de Zabala (1998) e a relação entre ensino, pesquisa e extensão com Severino (2013). A Pesquisa de abordagem qualitativa (FLICK, 2013), foi desenvolvida a partir de um viés educativo (FREIRE, 2005), por meio da Pesquisa-Ação Colaborativa (GOMES, 2015), que contribui não apenas com a construção de dados para a pesquisa, mas também, com a própria formação docente, ao inserir os alunos em práticas de iniciação científica e, ao mesmo tempo, de atuação profissional. **Por** consequência do tempo, a pesquisa que seria realizada em três Escolas de Educação Básica em Bodó-RN foi conduzida apenas na escola Estadual da cidade em que foi possível acompanhar os estudantes na construção e apresentação de trabalhos em feiras e mostras científicas do Estado.

Palavras-Chaves: Ensino de Ciências; Letramento Científico; Relação Ensino e Pesquisa;

### ABSTRACT

This proposal is characterized as an investigation into the Teaching of Natural Sciences through the curricular orientation of Scientific Literacy as an element capable of deepening the

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Química, IFRN, acaciobdn1@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciatura em Química, IFRN, jose.alexandre1@gmail.com

<sup>3</sup> Licenciatura em Química, IFRN, danielvitor.m@hotmail.com

<sup>4</sup> Licenciatura em Química, IFRN,, Thalita.c@escolar.ifrn.edu.br

<sup>5</sup> Doutora em Educação Popular, Centro de Educação, UFPB, mona.portoaraujo@gmail.com

relationship between teaching and research in Basic Education and strengthening training and the weakened right to education during the context of pandemic and emergency remote teaching. We sought to investigate how scientific literacy contributes to deepening the relationship between teaching and research in natural sciences in the formative path of basic education? The research is justified by providing a space for scientific maturation to undergraduate students in Chemistry at the Federal Institute of Education, Science and Technology, Currais Novos campus, through the experience of scientific initiation, starting from the educational action, the insertion in environments of professional practice and of extension, by accompanying and guiding didactic-pedagogical activities with Basic Education students, focused on teaching natural sciences, in the preparation of proposals for participation in Science Exhibitions/Fairs. We are based on the perspective of scientific literacy with Sasseron and Carvalho (2011) and the specificities of teaching Natural Sciences with Chassot (2016), in addition to defending comprehensive training based on the reflection of Zabala (1998) and the relationship between teaching, research and extension with Severino (2013). The research with a qualitative approach (FLICK, 2013) was developed from an educational perspective (FREIRE, 2005), through Collaborative Action Research (GOMES, 2015), which contributes not only to the construction of data for research, but also with teacher training itself, by inserting students into scientific initiation practices and, at the same time, into professional activities. As a result of time, the research that would be carried out in three Basic Education Schools in Bodó-RN was conducted only in the State school of the city where it was possible to accompany the students in the construction and presentation of works in fairs and scientific exhibitions of the State.

**Keywords:** Science Teaching; Scientific Literacy; Relationship between Teaching and Research;

## **INTRODUÇÃO**

Vivenciamos um contexto de desafios para a educação e a ciência. O cenário de desigualdade e exclusão social e educacional no Brasil se aprofundou durante a pandemia de Covid-19 e o ensino emergencial. Dados do Relatório cenários da exclusão escolar no Brasil, publicada pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF, 2021) aponta que quase 14% da população entre 06 e 17 anos não tiveram nenhuma atividade educacional até novembro 2020: "ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil" (UNICEF, 2021, p. 41). Além da exclusão das atividades escolares, não podemos afirmar sobre a qualidade dos processos remotos e seu impacto satisfatório para educação. Esse cenário não pode ser desconsiderado e precisamos buscar estratégias que fortaleçam a os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Além disso, há a urgência de

---



fortalecermos a formação docente pela pesquisa e pela prática profissional e a iniciação científica é um importante meio para o aprofundamento das relações entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior.

Observando o cenário de destaque dos estudantes Norte Rio-Grandenses, em especial os alunos de Bodó, nas feiras de ciências nacionais e internacionais dos últimos anos idealizou-se este projeto com o objetivo de analisar metodologias e práticas orientadas pelo Letramento Científico no ensino de ciências da natureza na Educação Básica, mediante o aprofundamento da relação entre ensino e pesquisa, priorizando o desenvolvimento de propostas a serem socializadas em feiras/mostras de ciências com estudantes do ensino público na cidade de Bodó – RN, uma vez que estas são essencialmente a introdução e familiarização dos alunos com o meio científico, conhecendo os métodos e ambientes para se construir o conhecimento e sua aplicação no meio social e ambiental. Diante disso, buscamos investigar a problemática de como o Letramento científico contribui para o aprofundamento na relação entre ensino e pesquisa em Ciências da Natureza no percurso formativo da Educação Básica

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O ensino de Ciências da Natureza aparece nos currículos como uma oportunidade de desenvolver habilidades científicas para alunos e professores. Porém, historicamente, foi vivenciado mediante o enciclopedismo, caracterizado pelo acúmulo de informações descontextualizadas que pouco contribuem para o pensar autônomo, resolução de problemas e desenvolvimento de habilidades voltadas à produção científica. Entretanto, partindo de uma visão integral e crítica dos conteúdos (ZABALA, 1998), há a necessidade de consolidação de conceitos, práticas, valores e atitudes coerentes com uma proposta de valorização da ciência e da postura científica integrando o currículo e as atividades escolares.

Mediante a perspectiva integral e crítica dos conteúdos, podemos assumir, como orientação curricular para o ensino de ciências, o Letramento Científico considerando as técnicas e habilidades do fazer científico e uso das práticas científicas para resolução de problemas. Chassot (2016) destaca que o ensino de ciência deve contribuir para formação ética, cidadã e capaz de permitir uma leitura e interpretação de contexto, além do compromisso com a consolidação de um percurso científico desde a Educação Básica. e a alfabetização (aprendizagem das técnicas iniciais para produção de conhecimento científico) e o letramento (mobilização das técnicas para resolver problemas e compreender contextos diversos).

---

Para Sasseron e Carvalho (2011) as habilidades voltadas a Alfabetização e Letramento Científico devem considerar: a utilização dos conceitos científicos e a capacidade de integrar valores na tomada de decisões responsáveis no dia a dia; a compreensão de que a sociedade exerce controle sobre as ciências e as tecnologias, bem como as ciências e as tecnologias refletem a sociedade; a compreensão de que a sociedade exerce controle sobre as ciências e as tecnologias por meio do viés das subvenções que a elas concede; o reconhecimento também dos limites da utilidade das ciências e das tecnologias para o progresso do bem-estar humano; o conhecimento dos principais conceitos, hipóteses e teorias científicas e a capacidade de aplicá-los; a apreciação das ciências e das tecnologias pela estimulação intelectual que elas suscitam; a compreensão que a produção dos saberes científicos depende, ao mesmo tempo, de processos de pesquisas e de conceitos teóricos; diferenciar os resultados científicos e a opinião pessoal; o reconhecimento da origem da ciência e compreensão de que o saber científico é provisório e sujeito a mudanças a depender do acúmulo de resultados; a compreensão das aplicações das tecnologias e as decisões implicadas nestas utilizações; assunção e experiência para apreciar o valor da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico; ampliação da consciência crítica pela formação científica trazendo uma visão de mundo mais rica e interessante; conhecimento das fontes válidas de informação científica e tecnológica e uso adequado das fontes quando diante de situações de tomada de decisões; uma certa compreensão da maneira como as ciências e as tecnologias foram produzidas ao longo da história.

Todas essas habilidades formam para competência de saber aplicar o conhecimento científico para a resolução de problemas do cotidiano e introduzem os aprendizes em uma esfera de valorização e aplicação do saber e saber-fazer relativos as práticas científicas. O que também se alinha a segunda competência da Educação Básica proposta pela Base Nacional Comum Curricular "Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas" (BRASIL/MEC 2018, p. 09). A proposta que apresentamos defende o espaço de Mostras ou Feiras Científicas como oportunidade de desenvolver as habilidades científicas descritas acima. Denominadas, em alguns casos, de Mostras, as Feiras de Ciências são espaços em que os alunos são responsáveis pela apresentação de projetos planejados e executados por eles durante o ano letivo. Nestes eventos, os alunos apresentam os resultados das informações que coletaram, ou de algum artefato tecnológico produzidos, dos dados que reuniram e interpretaram,

---

sistematizando-os para comunicá-los, envolvendo a capacidade de utilizar os conhecimentos acadêmicos em situações que refletem o mundo real e estimulam as ideias científicas. Desse modo, eles vivenciam uma iniciação científica Junior de forma prática, buscando soluções técnicas e metodológicas para problemas que se empenham em resolver.

Segundo Barcelos et al. (2010) as Feiras de Ciências são eventos institucionais, e que com isso, implicam a mobilização de muitas pessoas da comunidade escolar e de outros espaços para sua realização. Assim como outras atividades de ensino-aprendizagem envolvendo criatividade e investigação na busca de soluções para um problema, existe a necessidade da realização de projetos e interações entre os diversos atores (educandos, educadores, coordenadores e escola), uma vez que o evento dessa natureza depende de uma série de medidas e providências que precisam ser previamente realizadas. Farias (2006) destaca que as Feiras de Ciências ganharam maior notoriedade após a Segunda Guerra Mundial e na década de 50, principalmente nos Estados Unidos, onde ocorreu a primeira Feira de Ciências que incluiu mais de uma dezena de trabalhos de outras feiras do país, o sucesso do evento desperta o interesse de outras localidades em participar, atraindo assim mais de 200 projetos de outras feiras estaduais. Seguindo esse fluxo, surgiram assim as feiras internacionais.

É só em meados da década de 60, que surgem as primeiras Feiras de Ciências no Brasil, em paralelo com os primeiros centros de Ciências no país (CORSINI e ARAÚJO, 2007). Farias (2006) explica que as Feiras de Ciências no Brasil acontecem em fases distintas, as primeiras feiras com o objetivo de familiarizar os educandos e a comunidade escolar com os diversos materiais e laboratórios, até então, bastante restrito para a população da época. A segunda fase fundamentada na utilização de aparelhos de laboratório, demonstração de fundamentos e conteúdos encontrados em livros de Ciências. E a terceira fase baseada nos trabalhos de investigação, com efetivo envolvimento dos estudantes nas pesquisas. As feiras de ciências podem fazer parte do currículo, sendo parte integrante do planejamento desde o início do ano-letivo, para que no momento da realização do evento posamos averiguar os trabalhos e conhecimentos desenvolvidos durante o ano (FARIAS, 2006). Corsini e Araújo (2007), destacam que as Feiras de Ciências vão além das exposições dos resultados e possibilitam ao aluno um envolvimento com o objeto de produção do conhecimento de maneira bastante efetiva.

É importante destacar alguns pontos importantes de uma Feira de Ciências: a troca de experiências, reconhecimento do próprio trabalho e do trabalho do outro, realização de experiências científicas dando vez à metodologia científica, possibilidade de interação com

---

outras pessoas (colegas, educadores, público), desenvolvendo habilidades relacionadas a comunicação e estímulo à reflexão e à análise. A Feira de Ciências apresenta esse elemento criativo e investigativo das Ciências, metodologia de ensino, aprendizagem que poderia ser adotada em todas as escolas. Que possibilite a percorrer novos caminhos do pensar, do agir e adquirindo conhecimentos em sua jornada do aprendizado, formando uma postura crítica, contestadora e construtivista, em que o educando busque dentro de sua realidade, algo que desperte sua curiosidade e interesse do conhecimento científico. É de extrema importância fixar o fato de que os anos iniciais da escolarização dos estudantes são os mais necessários para sua formação sociocultural, de modo que o põe em relação com os conhecimentos formalizados e cultura de mundo no ato de aprender em forma sistematizada. Pondo em pauta o letramento do aluno, fica claro que este será colocado como sujeito ativo no processo de aprendizagem, uma vez que põe em evidência sua formação como protagonista do seu próprio desenvolvimento do saber e curiosidade por descobrir o mundo, durante sua formação acadêmica. Diante do exposto, as feiras de ciências se caracterizam como uma importante ferramenta de ensino aprendizagem, promovendo no educando uma visão ampla do fazer científico, e possibilitando precocemente o acesso dos estudantes a metodologia científica e a construção do conhecimento de maneira autônoma e crítica. Segundo Freire, é necessário que haja a leitura da realidade como precedente à leitura da palavra, de forma que “seja preciso ler o mundo”, e esta leitura de mundo está diretamente ligada aos problemas de pesquisa desenvolvidos pelos alunos.

## **METODOLOGIA**

Partindo da perspectiva de fortalecimento das ações de alfabetização e letramento científico nas escolas públicas de educação básica (SASSERON; CARVALHO, 2008), a proposta investigou práticas e metodologias na disciplina de ciências da natureza na Educação Básica através do desenvolvimento de propostas de investigação que culminou com a socialização em feiras ou mostras científicas do município de Bodó-RN. A proposta de investigação foi realizada tendo como referência a Cidade de Bodó-RN, em uma escola, sendo ela: Escola Estadual Sérvulo Pereira de Araújo, a escola que oferta o Ensino Médio (EM) para o município. Consideramos as propostas para os 100 alunos matriculados nos três anos do EM.

Partimos de uma abordagem qualitativa de pesquisa (FLICK, 2013) que considera os processos sociais e as percepções dos sujeitos envolvidos para desenvolver análises e amadurecer elementos de replicação das experiências para situações didáticas diversas. Em

---

conformidade com o objetivo da pesquisa e pelo nosso entendimento de que a pesquisa em cursos de formação de professores e na educação deve considerar seu caráter educativo, optamos pela tipologia da Pesquisa-Ação Colaborativa. Segundo Freire (2005) não podemos estar no mundo apenas constatando, faz-se necessária uma ação consciente e que conscientize, contribuindo com a formação mais humana e humanizando a ciência.

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa nos permitiu a inserção no universo pesquisado, mas também no papel de quem aprende e ensina, não apenas com o intuito de pesquisa para gerar dados. De acordo com Gomes (2015) essa tipologia surge de uma demanda de professores e intelectuais do ensino por perspectivas mais democráticas e participativas na dinâmica da pesquisa, principalmente na década de 1980 e aprofundando suas demandas dialéticas e fenomenológicas depois da década de 1990. Em seu *modus operandi* está a percepção de que os pesquisadores e sujeitos encontram-se vivenciando uma mesma situação ou contexto e cada um contribui e significa a experiência a sua maneira, contribuindo com a reflexão sobre o todo vivido. A pesquisa colaborativa valoriza a percepção, a interação, o protagonismo e a participação dos envolvidos. Para vivência dessa perspectiva de pesquisa consideramos as seguintes fases da pesquisa: a) *pesquisa bibliográfica* sobre Ensino de Ciências, Letramento Científico e Pesquisa-Ação Colaborativa; b) *diagnose das propostas vivenciadas na escola citada*; c) *orientação pedagógica das propostas e vivência da mostra/feira de ciências e de sistematização da experiência didática*; por fim, d) *análise dos elementos sistematizados durante o percurso empírico da pesquisa*.

Para a etapa a) "Identificar pesquisas e estado da arte do Letramento científico e Pesquisa-Ação Colaborativa na Educação Básica", realizamos busca nos Diretórios da Capes de periódicos e Banco de Teses e Dissertações de trabalhos na área de Letramento Científico desde a publicação da Base Nacional Comum Curricular e Pesquisa-Ação Colaborativa na Educação nos últimos dez anos. Fizemos ainda, o levantamento Bibliográfico sobre Letramento Científico nos últimos 5 anos, a partir do impacto da publicação da Base Nacional Comum Curricular e Pesquisa Ação colaborativa dos últimos 10 anos. Também realizamos leituras e debates dos trabalhos encontrados na área do Letramento Científico (LC) e pesquisa-ação colaborativa, respeitando o recorte temporal de publicação da BNCC para o LC e últimos 10 anos de Pesquisa-Ação Colaborativa. Embora essa fosse a primeira etapa para o mês de julho de 2022, essa atividade nos acompanhou durante todo o percurso do projeto no sentido de

---

orientar a prática e a reflexão e construir os referenciais praxiológicos da tomada de decisão e ação na Pesquisa-Ação Colaborativa.

No sentido de iniciarmos a colaboração na pesquisa, foi preciso fazer um levantamento diagnose *das propostas vivenciadas na escola citada*, buscando um alinhamento e respeito às experiências e práticas já em curso na escola. Afim de conhecer melhor a escola e nosso público alvo (alunos) foram feitos e aplicados roteiros de caracterização, levando em conta questões históricas da instituição e comunidade escolar, e também foi analisado e caracterizado os conteúdos e propostas do ensino de ciências, durante o mês de agosto de 2022.

Durante a terceira etapa, "*c) orientação pedagógica das propostas e vivência da mostra/feira de ciências e de sistematização da experiência didática*", no período de setembro a dezembro de 2022, os membros da equipe atuaram como co-orientadores dos projetos de iniciação científica desenvolvidos pelos alunos na escola, orientando as atividades de pesquisa e produção, inclusive com as práticas laboratoriais necessárias. Toda a ação foi registrada utilizando uma ficha de registro da experiência de Pesquisa-Ação colaborativa (Diários de Campo) preenchida pelos pesquisadores durante os momentos de acompanhamento pedagógico. Por fim, na etapa de "*análise dos elementos sistematizados durante o percurso empírico da pesquisa*", realizada entre dezembro e janeiro de 2023, fizemos a avaliação coletiva das ações do projeto, por meio de entrevista coletiva, e sistematizamos as experiências pedagógicas vivenciadas durante as orientações das propostas dos alunos sobre Ensino de Ciências e participação nas Feiras/Mostras Científicas, partindo dos dados do diário de campo. Bem como, construímos o Relatório Final desta pesquisa.

Também utilizamos a entrevista coletiva com o público participante da proposta, e esta entrevista se seguiu como diz KRAMER (2004, p. 501):

Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de ideias divergentes ocorreram com intensidade muito maior, na medida em que professores puderam falar e também escutar uns aos outros. Além disso, como não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica foram minimizados; problemas foram apresentados; o conhecimento, compartilhado e confrontado; a diversidade, percebida face a face.

A análise dos resultados se deu mediante a sistematização das experiências com base em Holliday (2006), o qual define esta sistematização como:

[...] aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os

---

fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo (HOLLIDAY, 2006, P. 24).

O acompanhamento e a avaliação do projeto ocorreram diante das atividades orientadas pela coordenação do projeto, junto aos seus colaboradores bolsistas e voluntários. Os bolsistas tiveram o papel de: participar das reuniões para estudo, coleta de dados, organização e sistematização dos resultados obtidos, além de fazer relatórios parciais de acompanhamento da pesquisa e Relatório final, de acordo com o Plano de Atividade, orientados pela coordenação do projeto para o período previsto no Edital nº 13/2022-DG/CN/IFRN - Projetos de iniciação científica - com vigência de julho a dezembro de 2022.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Esta seção é destinada à discussão dos resultados e está dividida em três tópicos de análise, a saber: primeiro, síntese dos estudos sobre Letramento Científico e Pesquisa-Ação Colaborativa; segundo, caracterização da escola e dos estudantes envolvidos na pesquisa (perfil e conteúdos das propostas); terceiro, descrição das ações vivenciadas durante a pesquisa envolvendo Letramento Científico e Pesquisa-Ação Colaborativa (Síntese do Diário de Campo, A entrevista coletiva, as participações nas feiras), e quarto, Participação e Divulgação

### **1. Síntese dos estudos sobre o Letramento Científico e Pesquisa-Ação Colaborativa.**

Alinhando ambos os pontos, Feiras de Ciências e Letramento Científico, foram pesquisados trabalhos relacionados ao Letramento Científico publicados a partir de 2017 para fundamentar-nos e garantir um bom trabalho de orientação com os alunos da escola a qual a pesquisa se desenvolveu. As pesquisas geraram alguns resultados que mesmo após uma filtragem (leitura de todos) já era perceptível, pelo título, que não tinham relação direta com esta pesquisa que está sendo desenvolvida, mas a diversidade de usos para os temas pesquisados (desde a educação a saúde) nos deu suporte e aprofundamento metodológico para o desenvolvimento deste trabalho.

### **2. Caracterização da escola, dos estudantes envolvidos na pesquisa e das propostas orientadas**

A escola em questão, Escola Estadual Sérvulo Pereira de Araújo, foi criada a partir do decreto nº 13.998 de 05 de Maio de 1998, porém teve o início do seu funcionamento no dia 04 de Abril deste mesmo ano, e está caminhando para seus 25 anos de funcionamento (2023). A escola oferta somente o Ensino Médio e atualmente funciona no turno matutino (7hrs às 12hrs)

---

atendendo uma turma para cada série (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries), tem um quadro de funcionários (servidores e professores) bem curto, mas que atende minimamente bem a demanda de alunos (que vem sendo, em média, 100 alunos por ano). Esta escola já esteve prestes a fechar suas portas pelo seu baixo número de alunos matriculados, mas com ações desenvolvidas por alunos e professores conseguiu se tornar mais atrativa e atingir o número mínimo de alunos matriculados necessários para o seu funcionamento, entre estas ações estão: a Feira de Ciências, o Cordel Solidário, o JEBS (Jogos Escolares de Bodó) e o Circuito de Xadrez da Serra de Santana.

Tratando ainda das ações realizadas pela escola, adiante estarão maiores detalhes de cada uma:

- Feira de Ciências, esta têm proporcionado premiações aos alunos da escola a nível municipal, estadual e até nacional, por vezes alunos da escola foram credenciados a participarem de Feiras de Ciências internacionais as quais não foram viáveis por motivos financeiros;
- Cordel Solidário, este busca exaltar a cultura nordestina e local, os alunos participam ativamente compondo, proclamando e organizando o evento;
- JEBS, este trás para os alunos uma semana de jogos de diversas categorias, incluindo esportes inusitados, como o tiro ao alvo com baladeira e vaquejada de pneus;
- Circuito de Xadrez Escolar da Serra de Santana, este é o mais antigo dos projetos que a escola está envolvida, tendo mais de 10 anos. Envolve escolas públicas, privadas, associações e até os IF's das cidades vizinhas.

### **3. Participação e divulgação**

Os alunos orientados ao longo desta pesquisa tiveram participações nas três Feiras de Ciências citadas anteriormente, durante o ano de 2022. Na etapa escolar os alunos ganharam além das credenciais prêmios destaques por áreas específicas (Exatas e da Terra, Saúde, Humanas/Sociais aplicadas), em melhor apresentação, melhor diário de bordo e melhor relatório (a escola optou por não dar mais de uma premiação para o mesmo grupo como forma de incentivo aos demais). Os prêmios da etapa regional são entregues, tradicionalmente, durante a cerimônia de premiação da FCSP, e dos 7 grupos que foram credenciados a esta feira dois

---



obtiveram premiações, sendo um destaque em engenharia e o 1º lugar geral da etapa regional para um grupo e um destaque em ciências agrárias para o outro.

Já no ano de 2023, dois grupos participaram da etapa de seleção para a FEBRACE (Feira Brasileira de Ciências e Engenharia), que aconteceu na modalidade online, estes grupos disputaram vagas com projetos de todo o Brasil para estar entre os 500 finalistas que estarão na FEBRACE presencialmente, em Março, na USP, São Paulo. Dos dois grupos um conseguiu o credenciamento, e já está em fase de organização dos materiais necessários para a exposição de seu projeto.

## **CONCLUSÕES**

Visto que o problema gerador desse artigo foi o como o Letramento científico contribui para o aprofundamento na relação entre ensino e pesquisa em Ciências da Natureza no percurso formativo da Educação Básica? E que tivemos como objetivos analisar metodologias e práticas orientadas pelo Letramento Científico no ensino de ciências da natureza na Educação Básica, mediante o aprofundamento da relação entre ensino e pesquisa, priorizando o desenvolvimento de propostas a serem socializadas em feiras/mostras de ciências com estudantes do ensino público na cidade de Bodó – RN, e, buscar construir referências de análise para publicações e resultados de pesquisa sobre como trabalhar com a orientação curricular do Letramento Científico nas disciplinas de Ciências da Natureza e fortalecer a relação ensino, pesquisa e extensão na formação docente. E sabendo do que foi apresentado ao longo desse texto, temos sobre o problema gerador que, o Letramento Científico contribui para os alunos e orientadores de forma direta e indireta. Primeiro as contribuições diretas são com habilidades práticas e de uso acadêmico, como escrita de textos, domínio da linguagem, habilidades de manuseamento de vidrarias em laboratório, organização e gestão de tempo para determinadas tarefas, além do hábito de anotar e relatar as experiências vividas. Segundo, para as contribuições indiretas podemos citar habilidades de comunicabilidade, seja verbal, gestual ou digital, assim como o desenvolvimento do senso coletivo e habilidades comportamentais do tipo mudanças no vocabulário (principalmente nos momentos de exposição de seus projetos) e de postura (linguagem corporal).

Quanto aos objetivos pode-se constatar que feitas as análises da grade curricular que trabalha o letramento científico (LC) na escola polo que foi a disciplina eletiva de Iniciação Científica, afirma-se que são trabalhadas sim as habilidades do LC, dentro das limitações do

---

tempo da disciplina, e ainda um pouco mais afundo quando se trabalha as habilidades de escrita técnica e científica, das exposições dos projetos em mostras/feiras de ciência. E também fica claro ao longo do texto diversas formas de acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do desenvolvimento de suas pesquisas, tal como as reuniões, os momentos de debates, e mesmo os momentos de orientação de desenvolvimento das pesquisas, onde acontece o contato mais próximo com os alunos e seus projetos. No que diz respeito a benefícios para os pesquisadores podem ser destacadas as oportunidades de estar em sala de aula, de vivenciar as experiências como professor, os benefícios de atividades extra sala, e de trabalhar com projetos/disciplinas eletivas. Ao longo de toda a pesquisa ficaram evidentes que as experiências vividas são diversas, como a relação direta com os alunos em horário integral, sendo em orientações presenciais e/ou virtuais, e, isso enriquece o ato de ensinar, nos dá uma variedade maior de habilidades de trato com os alunos além de nos proporcionar uma série de conhecimentos específicos da pesquisa de cada aluno, uma vez que como orientador dos projetos precisamos nos aprofundar nas pesquisas junto aos orientandos para que não hajam equívocos na produção dos projetos.

Essa pesquisa, mesmo que tenha sido finalizada junto ao ano letivo da escola polo, ainda tem muito a ser explorada, como o acréscimo de novas metodologias de coleta de dados vistas ao longo da fundamentação teórica, como a Crônica do Grupo. Vale ressaltar que o tempo de desenvolvimento dessa pesquisa não foi o suficiente para explorar todas as potencialidades que se pode extrair de um trabalho envolvendo o LC e Feiras de Ciências, como visto nos grupos de alunos que já tinham desenvolvido seus projetos de pesquisa em anos anteriores ao início da pesquisa, estes como já haviam passado pelo básico estavam trabalhando questões de aprimoramento dos próprios projetos, e isso faz com que se refinem as habilidades já citadas ao longo do texto e até se desenvolvam conhecimentos e habilidades que nem se tinha noção inicialmente, a depender das mudanças e avanços nas pesquisas. Ainda ao que que diz respeito aos desafios, temos que o principal deles é introduzir o método científico de pesquisa, produção e escrita aos alunos iniciantes, principalmente com os primeiranistas, uma vez que estes estão começando a ter contato com as ciências da natureza de forma mais aprofundada, e muitos dos conceitos trabalhados nas pesquisas são desconhecidos por eles, sem contar com as dificuldades de escrita, onde a maioria deles tem um repertório linguístico mais limitado e requerem maior atenção dos orientadores nas correções, uma vez que grandes mudanças podem acabar alterando as ideias originárias dos próprios alunos, o que não é o objetivo das orientações.

---

---

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, C. B. Metodologia Científica ao Alcance de Todos. 3. Ed. São Paulo: Manole, 2013. 72.p.
- BARCELOS, N. N. S. JACOBUCCI, G. B. JACOBUCCI, D. F. C. Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto da Feira de Ciências "vida em sociedade" se concretiza. In: Ciênc. educ., Bauru, v. 16, n. 1, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci\\_arttext&pid=S1516-73132010000100013](http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100013)>. Acesso em: 12 de set. 2017.
- BRASIL/MEC, 2018. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para educação. 7 ed. Ijuí: Ed. Unijuí. 2016.
- CORSINI, Aline Mendes do Amaral; ARAÚJO, Elaine Sandra Nicolini Nabuco de, Feira de Ciências como espaço não formal de ensino: um estudo com educandos e educadores do ensino fundamental, VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências, 2007.
- DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2002b.FARIAS, Luciana de Nazaré, Feiras de Ciências como uma oportunidade de (re) construção do conhecimento pela pesquisa. 2006, Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Pará, 2006.
- FLICK, U. Introdução a Metodologia da Pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, E. B. Um percurso genealógico da pesquisa-ação colaborativa. In:
- GONÇALVES, T. V. O. MACÊDO, F. C. da S. SOUSA, F. L. Educação em ciências e matemática: debates contemporâneos sobre ensino e formação de professores. Porto Alegre: Penso, 2015.
- HOLLIDAY, O. J. Para sistematizar experiências. 2. ed. Brasília-DF: MMA, 2006.
- OAIGEN, E. R. BERNARD, T. SOUZA, C. A.; Avaliação do evento feiras de ciências: aspectos científicos, educacionais, socioculturais e ambientais. Univates, v. 5, n. 5, 2013. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/viewFile/367/361%3e.%20Acesso%20em:%2012%20jul.%202017>> . Acesso em: 12 jul. 2017
- SASSERON, L. H. CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. In: Revista Investigações em Ensino de Ciências– V16(1), pp. 59-77, 2011.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez. 2013.
- UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação. 2021.
- ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar? Porto Alegre: Artmed, 1998.

---

## LITERATURA E SUAS MATERIALIDADES: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) À LUZ DA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA, DA ESCRITA CRIATIVA E DOS LIVROS ARTESANAIS

Allan Michell Barbosa<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo trata da experiência exitosa do Projeto de Extensão “Leitura Literária Dialógica e suas Materialidades”, do Instituto Federal de Brasília *Campus* Recanto das Emas, ocorrido durante o início do ano de 2022 até o início do ano de 2023, que promoveu a formação de professoras e professores da Educação Básica de municípios e Estados de diferentes regiões do Brasil, com encontros semanais *online*, por meio de práticas de leituras literárias dialógicas à luz da Tertúlia Literária Dialógica, baseada na teoria de Ramón Flecha, passando pela produção de poemas e textos literários autorais com oficinas de Escrita Criativa, e culminando na publicação de Livros Artesanais de produção autoral independente inspirados no movimento cartonero. O artigo falará da fundamentação teórica utilizada como princípio de elaboração do Projeto de Extensão, mostrará a metodologia utilizada dentro dos encontros, bem como revelará os resultados obtidos nele.

Palavras-chave: Literatura. Formação de professores. Tertúlia Literária Dialógica. Escrita Criativa. Livro Artesanal.

### ABSTRACT

This article deals with the successful experience of the Extension Project “Literary Dialogic Reading and its Materialities”, of the Federal Institute of Brasília *Campus* Recanto das Emas, which took place during the beginning of 2022 until the beginning of 2023, which promoted the training of Basic Education teachers from municipalities and States in different regions of Brazil, with weekly online meetings, through practices of dialogic literary readings in the light of Dialogic Literary Tertulia, based on Ramón Flecha's theory, through the production of poems and authorial literary texts with Creative Writing workshops, and culminating in the publication of Handmade Books of independent authorial production inspired by the cartonero movement. The article will talk about the theoretical basis used as a principle of elaboration of the Extension Project, it will show the methodology used within the meetings and it will also reveal the results obtained in it.

Keywords: Literature. Teacher training. Dialogic Literary Tertulia. Creative Writing. Handmaid Book.

---

<sup>1</sup> Doutor em Literatura e Práticas Sociais, Universidade de Brasília - UnB, Professor de Língua Portuguesa do Ensino Básico e Técnico Profissionalizante no Instituto Federal de Brasília *Campus* Recanto das Emas, Distrito Federal, [allan.barbosa@ifb.edu.br](mailto:allan.barbosa@ifb.edu.br)

---

## INTRODUÇÃO

Quando se fala em formação de professoras e professores, na maioria das vezes vem à mente daqueles que lidam com Educação a ideia de cursos de aperfeiçoamento, pós-graduações, simpósios, congressos e oficinas de atualização de conhecimentos sobre ensino-aprendizagem. E todos esses são de grande valia e muito importantes para a formação continuada dos docentes, mesmo porque o grande potencial do nosso professorado brasileiro, diga-se de passagem, advém dessa contínua atualização dos seus componentes curriculares e metodologias de atuação em sala de aula, prática muitas vezes não tão presente em outras áreas e profissões. Contudo, há algum tempo, venho observando que nossos professores precisam passar por experiências de formação que os façam se sentir também, primeiramente, como estudantes em formação integral, para que essa vivência possa atravessar suas vidas, fazer sentido e, assim, conseguirem atingir seu alunado. Somente a partir do filtro do sentir e do vivenciar, do integrar ao mundo de quem está aprendendo, freireanamente falando, é que talvez seja possível fazer o aprendizado acontecer: somos seres complexos, e nossa complexidade vem de uma formação que necessita olhar para várias facetas do que é ser um humano.

A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais indiscutíveis com os desafios da complexidade. Em consequência, a educação deve promover a "inteligência geral" apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. (MORIN, 2000, p. 58).

Nessa tônica de entender a complexidade humana e trabalhar em cima dela dentro da educação, como disse Morin, e se atendo à minha formação e gosto pela Literatura e pelo ensino de Literatura, surgiu o "Projeto de Extensão Leitura Literária Dialógica e suas Materialidades", coordenado pela professora Dra. Jane Christina Pereira<sup>2</sup> e por mim, ambos professores de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Brasília *Campus* Recanto das Emas. O projeto tinha, inicialmente, como premissa juntar pessoas de quaisquer lugares do país que gostassem de Literatura, Escrita e Livros para proporcionar oficinas de Tertúlia Literária Dialógica, de Escrita Criativa e de produção de Livros Artesanais, no início do ano de 2022,

---

<sup>2</sup> Aqui cito e honro a parceria com a minha colega de trabalho e amiga de vida, a qual no momento se encontra de licença para assuntos pessoais, mas que tanto me ensinou e contribuiu para que o projeto ganhasse força e acontecesse com êxito.

em formato *online*, por meio de videoconferências. Ao iniciar os encontros, fomos logo percebendo que o público atingido acabou sendo o de professoras e professores de Ensino Básico das escolas municipais e estaduais de várias localidades do Brasil, haja vista Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Ceará, Piauí, Sergipe, Distrito Federal e Goiás. O Projeto de Extensão foi então, espontaneamente, tomando o corpo de uma formação de professoras e professores.

Os encontros aconteceram semanalmente durante um ano, do início de 2022 ao início de 2023, e o intuito não era o de formar as professoras e professores ali presentes por meio de conteúdos, teorias, slides, palestras, ensaios, artigos e tantos outros costumeiros métodos dentro de cursos e projetos de formação, mas a principal tocada era a de proporcionar momentos de leitura literária dialógica de diversos textos, de diversos gêneros e de diversas autoras e autores, intercambiar as subjetividades interpretativas de quem ali estava participando, trocar experiências de vida conectadas com os textos, criar memórias escritas das falas que no encontro eram suscitadas, para, depois, em outras fases dos encontros, fazer oficinas de escrita criativa, com diferentes métodos, para a produção de textos autorais das/dos participantes, os quais culminariam na produção dos seus próprios livros artesanais e na publicação deles.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O Projeto de Extensão “Leitura Literária Dialógica e suas Materialidades”, que acabou se tornando um processo espontâneo e não-oficial de formação de professoras e professores, usou como aparato teórico e metodológico a Tertúlia Literária Dialógica, até mesmo para partir para as oficinas de Escrita Criativa e para a produção dos Livros Artesanais – estes, por sua vez, foram pensados a partir do movimento do livro cartonero que é um movimento mundial de publicação independente de livros.

A Tertúlia Literária Dialógica surgiu nos anos 1980, no pós-guerra franquista, na escola de adultos *La Verneda-Sant Martí*, em Barcelona. Começou como uma atividade cultural e educativa criada por um grupo de operários, com o apoio do professor Ramón Flecha, que tinha como intuito a leitura literária como instrumento de reconstrução das suas vidas, numa sociedade deteriorada pela guerra. Esse grupo tinha apenas as bibliotecas e a vontade de refazer uma sociedade, e começaram a ler os clássicos da literatura universal. Empiricamente, dialogando sobre o que liam e anotando suas percepções baseadas em suas visões de mundo, conseguiram constituir um processo educativo gerador de aprendizagem e

de conexão entre arte e vida, a qual proporcionou também, em consequência, a superação da exclusão social.

A Tertúlia Literária Dialógica acabou se consolidando como uma teoria educacional baseada no dialogismo e, elaborada sistematicamente por Ramón Flecha, elevou-se a instrumento do Centro de Investigação em Teoria e Prática de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona, em 1997. Os princípios educativos de Flecha na TLD se basearam na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e nas elaborações de Paulo Freire sobre dialogicidade, bem como nas contribuições de Mikhail Bakhtin sobre o dialogismo e conexões entre literatura e cultura. Tudo isso se encontra descrito na obra principal de Ramón Flecha sobre a TLD *Compartiendo palabras* (1997), na qual ele conceitua a aprendizagem dialógica e seus sete princípios a partir de relatos empíricos de experiências com a TLD.

Atualmente, a TLD alcançou instituições de ensino formal e informal, universidades e escolas de vários tipos, principalmente na educação de jovens e adultos, consolidando-se como uma exitosa metodologia de democratização da literatura e de formação escolar, artística e cultural. No Brasil, a TLD foi introduzida pelo Núcleo de Investigação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde se desenvolvem ações de pesquisa, ensino e extensão na área, e também se tornou reconhecida pelo Ministério da Educação como tecnologia educacional.

Quando Habermas, Freire e Bakhtin, por exemplo, tratam, respectivamente, em suas teorias, sobre ação comunicativa e consciência moral, dialogicidade dentro do processo educacional e dialogismo entre literatura e cultura, eles estão falando, grosso modo, sobre a necessidade de uma conexão do processo de aprendizagem e de formação cultural com a vivência do sujeito no mundo como um cidadão político. Uma coisa não pode se dissociar da outra, pois essa ponte é uma exigência orgânica da natureza humana, e um instrumento crucial, por exemplo, a ser estabelecido entre estudante e professor, no âmbito da Educação. É no uso da palavra e no diálogo, na sentida interação, que a palavra se torna verdadeira e transforma o mundo, pois, segundo Freire (2001, p. 78), a palavra é direito de todos os homens e ninguém pode dizê-la sozinho.

Daí vem a conexão entre vida e arte na TLD, pois ambas acabam se tornando inevitavelmente imbricadas na plurissignificação e na multiplicidade interpretativa suscitada no contato com o texto literário, posto que que a TLD suscita as vivências e a subjetividade de cada uma e cada um dentro do processo de leitura e de escritura. Nessa tônica ainda, é importante lembrar nosso saudoso Antônio Cândido, que em "O direito à literatura" (2004, p.

134) falava sobre o contato com a literatura ser um fator de humanização que precede qualquer diferença sociocultural e econômica.

Dentro da teoria de Flecha sobre o funcionamento da TLD, ele aborda sete princípios básicos nos quais ela está embasada e a partir dos quais é possível construir verdadeiramente a educação dialógica. São eles:

- 1) **diálogo igualitário** – toda e qualquer fala tem validade e poder.
- 2) **inteligência cultural** – todos têm inteligência e existem diferentes maneiras de aprender, por isso todos têm algo a ensinar.
- 3) **transformação** – todos passam por mudanças e alterações ao ler, dialogar e aprender.
- 4) **dimensão instrumental** – todos podem e devem ter acesso a conhecimentos acadêmicos e instrumentais, mas estes não são os únicos e mais importantes.
- 5) **criação de sentido** – todos são polidos e definidos a viverem um papel e destino já previamente estabelecidos por padrões sociais, mas com a aprendizagem dialógica, a subjetividade de cada um é mantida e o sentido da vida pessoal ressurge.
- 6) **solidariedade** – todos participam em prol dos outros, não há obstáculo econômico ou acadêmico que impeça a participação, pois há interação coletiva e solidarização entre os participantes.
- 7) **igualdade de diferenças** – todos têm direito a vivenciar sua diversidade cultural e de ter condições objetivas de dignidade pelo que é, sente e propaga.

Como pode-se observar, levando em consideração os sete princípios basilares do funcionamento da TLD, a metodologia pode e deve ser vivenciada em quaisquer grupos sociais e espaços educativos formais ou não formais. A literatura se torna um instrumento de democratização do ensino na TLD, pois cada um entra em contato com ela e seus significados no seu ritmo, de acordo com suas vivências e contatos, e a experiência de cada uma e cada um se torna validada e importante no processo, em tom equânime, até mesmo os relatos e interpretações das/dos mediadores do método, os quais se tornam pares juntamente com os participantes.

Foi se baseando nesse conceito e estudo da TLD que ocorreram os encontros da primeira fase do Projeto de Extensão com as professoras e professores e, baseando-se também em toda essa conjuntura dialógica, partimos para as fases da Escrita Criativa e da produção



dos Livros Artesanais.

A Escrita Criativa não tem, como a TLD, uma teoria específica que a norteia e a baseia como metodologia, mas ela foi se construindo tomando como princípio os mais diversos conhecimentos e discussões acadêmicas a respeito da criação artística literária e da produção autoral. Tomamos de empréstimo para nosso projeto alguns dos teóricos envolvidos na própria configuração da TLD, bem como outros conhecidos que tratam do assunto.

A produção poética e literária como um todo possui prática e, segundo Paulo Freire (1975) aprende-se a expressar na escrita aquilo que o corpo aprende no mundo, com consciência e existência corporal. Bakhtin confirma essa ideia ao dizer que “o autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e, por isso, a sua obra é também um momento desse acontecimento (2010, p. 176). O teórico russo ainda afirma que “por meio da palavra, o artista trabalha o mundo, para que a palavra seja superada por via imanente como palavra, tornando-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação do autor com esse mundo” (2010, p. 180). Octávio Paz, grande teórico da poesia, também diz que “a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual e método de libertação interior” (1984, p.39). Para incrementar ainda mais tudo isso, Vigotski pontua: “o ato artístico é um ato criador e não pode reproduzir-se apenas através de operações conscientes, mas através da consciência penetrando no inconsciente, pode-se, de certo modo, organizar os processos conscientes” (1999, p. 134). Assim, alimentada dos falares dos grandes estudiosos, a Escrita Criativa acaba sendo, em todas as suas formas metodológicas de produção, um forte método de pavimentação do processo dialógico entre literatura e cultura.

Já no que diz respeito à produção do Livro Artesanal, o Projeto de Extensão usou como fundamentação uma prática de produção artesanal personalizada surgida na Argentina por volta de 2003, advinda da crise econômica de 2001, que deixou muitos escritores e uma parte da população desempregada. Sem dinheiro para publicarem seus escritos, escritores em Buenos Aires começaram a pegar resíduos sólidos, principalmente o papelão (*cartón*, daí o movimento se chamar *cartonero*), para confeccionarem artesanalmente seus livros e os mercantilizarem. Desde então, o movimento se popularizou e surgiram até mesmo Editoras Artesanais especializadas em produção de livros artesanais independentes. Muitos outros movimentos, até mesmo educativos, adaptaram o processo de produção e levou para diversos lugares no mundo e aqui no Brasil, atingindo comunidades periféricas, indígenas, quilombolas, associações de catadores de lixo e de recicladoras. Esse movimento deu

visibilidade à palavra de muitos escritores, artistas e amadores e materializou a expressão, bem como ajudou, e ajuda até hoje, na democratização da literatura e da escrita. Interessantemente, Carlos Drummond de Andrade pontua sobre isso, dizendo que “o livro de tiragem mínima (...) contribui para reintegrar o homem em sua dignidade, valorizando o artesanato na era da fabricação em milhões” (*apud* CRENI, 2013, p. 51). Donald Norman, professor emérito de ciência cognitiva na Universidade da Califórnia em San Diego corrobora com essa ideia, afirmando:

Os objetos físicos têm peso, textura e superfície. O termo de *design* para isso é “tangibilidade”. Um número grande demais de criações de alta tecnologia evoluiu de controles e produtos físicos reais e concretos para outros em telas de computador que passaram a ser operados por um toque na tela ou pelo manejo do mouse. Todo o prazer de manusear um objeto físico desapareceu e, com ele, um sentido de controle. A sensação física é importante. Afinal, somos criaturas biológicas, com corpos físicos, braços e pernas. Uma parte enorme do cérebro é ocupada pelos sistemas sensoriais (NORMAN, 2008, p. 102).

A fala de Norman revela a importância crucial da materialidade do livro em meio a uma era digital que vivemos que se acirra cada vez mais, por isso escolhemos no Projeto de Extensão usar da materialidade física na produção dos Livros Artesanais, criados a partir das produções dos textos nas oficinas de Escrita Criativa. Unindo, assim, a Tertúlia Literária Dialógica, a Escrita Criativa e a produção dos Livros Artesanais conseguimos mostrar para as professoras e professores em formação como fazer com que seus estudantes se interessem mais por leitura e literatura e consigam vivenciá-la com mais sentido nas suas vidas.

## **METODOLOGIA**

A metodologia usada no Projeto de Extensão Leitura Literária Dialógica e suas Materialidades tomou como partida, então: 1) os princípios básicos da Tertúlia Literária Dialógica de Ramón Flecha, estabelecendo o contato com o texto literário em consonância com a leitura e interpretação de vida e de mundo de cada uma das participantes e cada um dos participantes; 2) os métodos de produção artística literária vinculados à Escrita Criativa; e 3) a tradição da produção de Livros Artesanais advinda do movimento cartonero. Dividimos o projeto em três fases, cada uma referente às formações supracitadas, mas interligadas entre si, e construímos bastante material com os encontros feitos.

Nos encontros baseados na TLD, líamos textos literários de diversos autores, de diversos gêneros, com diferentes níveis de linguagem, depois abríamos a fala para todas e todos trazerem repercussões dos textos em sentimentos, emoções e percepções próprias, que estivessem conectados às suas histórias de vida. É importante lembrar que os encontros aconteceram de forma *online*, com videoconferências por meio da plataforma do Google Meet, então cada participante abria seu microfone para falar. Enquanto isso, um dos coordenadores ficava na função de motivador da participação das/dos participantes e o outro ficava como escrevente da memória do encontro, na qual se tinha uma junção das falas *ipsis literis* delas/deles. Ao final do encontro, sempre líamos a memória em voz alta. Importante ressaltar que as falas dos coordenadores sempre eram as últimas.

Na fase dos encontros de Escrita Criativa, criamos algumas oficinas de produção de textos literários, sejam eles poemas, haicais, mini-contos, baseadas em vivências de sensibilização e de abertura para suas escrevivências (tomando emprestado o termo de Conceição Evaristo). Usamos vivências como *black-out poetry*, sensibilização corporal para liberação de memórias afetivas, desentranhamento poético das memórias dos encontros com a TLD e de textos literários, e algumas outras. Das oficinas surgiram vários escritos que culminaram depois no miolo do livro autoral.

Por fim, na parte de produção do Livro Artesanal, já munidos das criações autorais de cada uma e cada um, partimos para a revisão, diagramação, escolha do título e impressão dos livros e a confecção artesanal da capa com papelão. A confecção da capa consistiu em recortar o papelão no tamanho certo para caber o miolo do livro, pintar e adornar a capa de forma personalizada e costurar o livro nela. É importante lembrar que tudo isso foi executado de forma *online*, por meio de videoconferência. Terminado o processo de produção total do livro, chegou o dia da publicação, na qual fizemos um encontro com familiares e amigos das professoras e professores em formação, executando um sarau e uma apresentação formal, porém livre, emocionante e descontraída.

O Projeto de Extensão e sua pesquisa, portanto, ocorreu de forma qualitativa, pois, no fim das contas, tivemos a formação de poucas professoras e professores, foram sete ao todo. Durante o processo, que ocorreu de forma experimental, vimos que a experiência acabou sendo exitosa, mesmo se baseando em atividades muitas vezes espontâneas. O campo de pesquisa interessantemente acabou abrangendo sujeitos de todo o Brasil, principalmente professoras e professores da Educação Básica municipal e estadual de várias regiões, que se

tornaram aptos a abordarem a técnica da TLD, da Escrita Criativa e da produção de Livros Artesanais com suas/seus estudantes. Todos os procedimentos, instrumentos utilizados e dados adquiridos com a execução do projeto podem ser vistos no Instagram do projeto, @projetoliteraturaifb, no qual constam posts sobre cada um dos encontros.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A experiência com o Projeto de Extensão Leitura Literária Dialógica e suas Materialidades foi extremamente exitosa. Ambos os coordenadores ficaram muito felizes com a participação das professoras e dos professores e percebeu-se que a formação que tiveram, para além da teoria e da prática, elevou os encontros ao patamar de vivência e de sentido na vida e na história de cada uma e cada um. Os certificados foram entregues, mas o aprendizado obtido e a porta que se abriu para uma nova vivência deles com suas/seus estudantes dentro de sala de aula pareceu ser mais gratificante. Munidos dos conhecimentos da TLD, das oficinas de Escrita Criativa e da capacidade de produção dos Livros Artesanais, as professoras e professores com certeza mudarão suas perspectivas e metodologias dentro do processo de ensino-aprendizagem e proporcionarão o ensino da literatura e o contato com a leitura literária de forma mais sensível, democrática e abrangente em suas comunidades escolares.

## **CONCLUSÕES**

Quando se colocou no título deste artigo a expressão “Literatura e suas Materialidades”, a intenção era tanto a de mostrar como a formação das professoras e professores participantes do projeto de extensão tinha a ver com o contato e o ensino de literatura e como todo esse processo culminou em uma materialização, que foi a produção dos textos pela Escrita Criativa e a confecção dos Livros Artesanais. À luz da Tertúlia Literária Dialógica, percebemos o quão favorável e instigante é a integração entre vida e arte e o quão importante é produzir dialogicidade e dialogismo no contato entre os leitores e estudantes e o texto artístico literário.

Interessantemente, os sete princípios da TLD, citados por Ramón Flecha, ocorreram de forma espontânea e orgânica durante os encontros no Projeto, pois percebemos claramente: o diálogo igualitário entre eles; a inteligência cultural de cada um; o processo de transformação das suas mentes e comportamentos; a capacidade de dimensão instrumental de lidar com

quaisquer tipos de textos; o ressurgimento da criação de sentido para a vida de cada uma e cada um, principalmente na carreira profissional como professoras e professores; a solidariedade interpessoal entre elas e eles, que, com certeza, será transposta para sua comunidade social e escolar; e o estabelecimento de uma igualdade de diferenças, cada uma e cada um com sua singularidade e dignidade, a ponto de aceitarem e respeitarem suas vivências e suas diversidades.

Com certeza houve alguns desafios no caminho, principalmente por conta dos encontros terem acontecido de forma *online*, mas o fato de termos tido êxito na formação das professoras e dos professores participantes já fez com que muito do que se pretendia ocorresse de forma satisfatória. Todo o processo do Projeto agora servirá como base para uma pesquisa mais aprofundada que, ao que tudo indica, culminará na escrita de um projeto de Pós-Doutorado. Começamos pela prática, para depois chegarmos na teoria, baseada no empirismo dos encontros e do Projeto em si.

Fica a saudade dos encontros, que foram muito proveitosos e calorosos, apesar do formato digital, mas também se abre uma porta de novos rumos para a implementação de métodos de ensino-aprendizagem baseados na TLD e na democratização da literatura, tanto por meio da sua leitura quanto por meio da sua materialização, através da produção autoral de escrita criativa e de confecção de livros artesanais cartoneros.

## REFERÊNCIAS

- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *O nome das coisas*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- CANDIDO, Antonio. "Direito à Literatura". In: CARVALHO, José Sérgio. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CRENI, Gisela. *Editores Artesanais Brasileiros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2013.
- FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras - el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- \_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

\_\_\_\_\_. "Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas". In: *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: . Acesso em: 02 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudencio. "Trabalho como princípio educativo: por uma 130 superação das ambiguidades". In: SENAC. (Org.). *A Construção da Proposta Pedagógica do SENAC – RIO*. Rio de Janeiro: SENAC, 2000, p. 90-108.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, v. I e II, 1988.

\_\_\_\_\_. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

INCLUD-ED Consortium. *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission, 2009.

JARA, Oscar. *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Tradução Luciana Grafée e Sílvia Pinevro. Colaboração Elza Maria Fonseca Falkembach. Brasília: CONTAG, 2012.

KNILL; Paolo J. *Using the creative arts in therapy*. Londres: Routledge, 1993.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A fenomenologia da percepção*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, Edgar. "Ensinar a Condição Humana". In: *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF, UNESCO, 2000.

NORMAN, Donald A. *Design Emocional: Por que Adoramos (ou detestamos) os Objetos do Dia-a-Dia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ROWLAND, Clara. *A Forma do Meio*. Livro e Narração na obra de João Guimarães Rosa. Campinas: Editora Unicamp, 2011.



#### **IV Simpósio de Educação**

*“Ressignificar o ensino para promover  
mudanças na aprendizagem”*

---

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *A psicologia da arte*. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

---

## **METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: A UTILIZAÇÃO DA SALA DE AULA INVERTIDA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA.**

Izabely Evangelista Rodrigues<sup>1</sup>  
Carlos Antonio Barros e Silva Junior<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O processo de ensino e aprendizagem de ciências naturais e exatas no Brasil possui dificuldades significativas. Dentre os componentes curriculares dessas áreas destaca-se a disciplina de ciências no ensino fundamental anos finais. A pandemia causada pelo novo coronavírus acarretou problemas significativos à sociedade, em diversos eixos, dentre eles a educação. As limitações do ensino remoto dificultaram ainda mais a aprendizagem dos alunos na disciplina de ciências durante e pós pandemia, destacando-se como problemática principal a ausência do protagonismo estudantil. Diante disso, justifica-se a necessidade da utilização de uma metodologia ativa, objetivando uma modificação na função do aluno, transformando-o em agente ativo na construção de seu conhecimento. O presente trabalho propõe a sala de aula invertida como uma ferramenta didática, fundamentado por Bergmann (2016) e diversos significativos autores como Ausubel (2000), Freire (2005), Piaget (2006), Rogers (1973) e Vygotsky (2001). Espera-se que sala de aula invertida contribua significativamente no ensino de Ciências, aduzindo o concerto da educação tradicional, não limitando-se ao mecanismo de memorização, mas de uma construção sólida do conhecimento. Constatando, os resultados quantitativos e qualitativos obtidos, percebe-se que a sala de aula invertida pode ser utilizada como uma ferramenta didática, pois apresenta um potencial pedagógico expressivo.

Palavras-chave: Sala de aula invertida, metodologias ativas, ensino de ciências.

### **ABSTRACT**

The teaching and learning process of natural and exact sciences in Brazil has significant difficulties. Among the curricular components of these areas stands out the discipline of sciences in elementary school final years. The pandemic caused by the new coronavirus has caused significant problems for society, in several axes, including education. The limitations of remote education made it even more difficult for students to learn in the discipline of science during and after the pandemic, highlighting as the main problem the absence of student protagonism. Therefore, the need to use an active methodology is justified, aiming at a modification in the student's function, transforming him into an active agent in the construction of his knowledge. The present work proposes the inverted classroom as a didactic tool, founded by Bergmann (2016) and several significant authors such as Ausubel (2000), Freire (2005), Piaget (2006), Rogers (1973) and Vygotsky (2001). It is expected that inverted classroom

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, [bebely.rodrigues@hotmail.com](mailto:bebely.rodrigues@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professor Orientador. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, [carlos.junior@ifrn.edu.br](mailto:carlos.junior@ifrn.edu.br)



contributes significantly in the teaching of Sciences, reducing the concert of traditional education, not limited to the mechanism of memorization, but of a solid construction of knowledge. Noting, the quantitative and qualitative results obtained, it is perceived that the inverted classroom can be used as a didactic tool, because it presents an expressive pedagogical potential.

Keywords: Inverted classroom, active methodologies, science teaching.

## INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de ciências naturais e exatas no Brasil apresenta dificuldades significativas. Dentre os componentes curriculares dessas áreas destaca-se a disciplina de ciências no ensino fundamental dos anos finais. Os problemas enfrentados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de ciências vêm sendo discutidos há anos. Entretanto, essas dificuldades se agravaram ainda mais após a implementação do ensino emergencial, em razão da necessidade do distanciamento social, que gerou impactos em diversas áreas da sociedade, principalmente na educação brasileira (VALENTE, 2020).

No contexto educacional, a suspensão de aulas letivas presenciais, dificultaram ainda mais o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de ciências. Os prejuízos causados ao sistema educacional brasileiro em razão da pandemia são diversos, dentre eles destaca-se os problemas educacionais e sociais, dentre eles o ócio e a ausência da construção do conhecimento por meio da interação e relações sociais. Segundo a teoria histórica de Lev Vygotsky, as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento humano, em razão de que o meio em que o indivíduo está inserido é um fator fundamental para o desenvolvimento social, cultural, linguístico (VYGOTSKY, 2009).

Atualmente o uso das metodologias ativas têm sido o diferencial na educação de ensino básico e superior no Brasil, apesar de seu potencial como método de ensino, a sala de aula invertida ainda é pouco utilizada pelo corpo docente brasileiro, que surge invertendo o papel do aluno, transformando-o em agente ativo, com a responsabilidade da construção do conhecimento, (MOREIRA, 2019).

Na sala de aula invertida, o estudante possui autonomia no processo de construção de seu conhecimento, mas o professor desempenha um papel fundamental, visto que, é necessário mediar as atividades que serão desenvolvidas. A utilização de uma metodologia que viabiliza o conhecimento prévio, além de transformar o aluno em agente ativo na construção do

conhecimento, proporciona em consequência ao estudo prévio uma aula dinâmica, participativa e de compartilhamento de conhecimento, potencializando as relações sociais, que são importantes quando nos fundamentamos nas concepções de Lev Vygotsky.

O presente trabalho consiste em propor o uso da sala de aula invertida como ferramenta metodológica que auxilia no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de ciências, na educação básica. A aplicação da sala de aula invertida como ferramenta metodológica sucederá no Instituto Educacional Maria da Conceição Silva – IEMACS, localizado na avenida Félix Rodrigues, Nº 596, Pendências / Rio Grande do Norte, INEP 24011851. O IEMACS é uma instituição de ensino básico, contribuindo com a educação infantil e ensino fundamental de anos iniciais e finais.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A construção do referencial teórico deste trabalho sucedeu-se por meio da revisão literária, o que propiciou um diálogo diversificado e reflexivo sobre o tema abordado. O referencial está fundamentado em autores que se descrevem à investigação da sala de aula invertida e das metodologias ativas, tais como Bergmann e Sams (2016), Bonwell e Eison (1991), Valente (2020), entre outros. Para fundamentar as mudanças no processo de ensino e de aprendizagem propostas pela sala de aula invertida, foram consultadas referências como Dewey (1979) e Vygotsky (1987).

### **A importância da utilização das metodologias ativas**

As metodologias ativas surgem como um método de ensino, no qual o professor perde o seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, transferindo a responsabilidade para o aluno, tornando-o agente ativo e protagonista da construção do seu próprio conhecimento. Desse modo, o aluno torna-se o centro do processo de aprendizagem, por meio de atividades que o levam a pensar, refletir, questionar e explorar o conhecimento do mundo. Diante disso, as metodologias ativas indicam mudanças significativas e eficazes nas práticas pedagógicas (BONWELL E EISON, 1991).

Em meados do século XIX, surge John Dewey com a introdução da ideia de que o aluno deve atuar com protagonismo em sua aprendizagem. Dewey acreditava que o aluno era livre em seu processo de busca pelo conhecimento, fundamentada na ideia da prática e teoria caminhando lado a lado, além de que o conhecimento pode ser construído por meio do

---

compartilhamento de experiências, vivências e saberes. Impulsionando o movimento da Escola Nova, com espírito de reformador da educação, Dewey defende a ideia de que a atividade prática e liberdade eram pautas fundamentais para a educação, visto que, o ensino focado em obediência e submissão não era eficaz.

Para Lev Vygotsky (2001), o sujeito aprende de maneira ativa e participativa, justificando a importância da colaboração e principalmente do conhecimento prévio no processo de aprendizagem. Desse modo, as metodologias ativas vêm surgindo e ganhando cada vez mais espaço no meio educacional, rearranjando um modelo de educação tradicional, limitada à memorização e transferência conceitual.

### **A sala de aula invertida como metodologia ativa**

A sala de aula invertida é uma metodologia ativa, que propõe ao aluno o protagonismo da construção de seu próprio conhecimento, em virtude de que o aluno deve ter o primeiro contato com o conteúdo que será abordado em sala previamente, por meio de atividades como pesquisa, leitura, vídeos e dentre outros materiais didáticos. Em sala, o professor atua retirando dúvidas e aprofundando o conteúdo com nível mais complexo. Assim, a sala de aula invertida é caracterizada como “... o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMANN; SAMS, 2016).

Segundo Ramal (2016), a sala de aula invertida foi propagada nos últimos anos pelos professores norte-americanos Jon Bergmann e Aaron Sams, que possuem resultados eficazes, destacando-se a aprovação de alunos nas melhores universidades do mundo, como, por exemplo, Duke, Stanford e Harvard, utilizando a sala de aula invertida como ferramenta para fins pedagógicos.

De acordo com Sasaki (2014), a sala de aula invertida é geralmente vista por muitos escritores, tendo como tendência uma pedagogia pós-moderna. Entretanto, a sala de aula invertida é considerada como metodologia ativa, que não é nova, porém que coloca o protagonismo no aluno e não no professor, especialmente, por considerar que estamos vivendo uma revolução digital, e que o estudante, geralmente, ocupa posição de destaque em relação às novas ideias e tecnologias (UNESCO, 2016).

### **Sala de aula invertida e o ensino de ciências**

---

O ensino da disciplina de ciências foi ainda mais prejudicado diante da necessidade do ensino emergencial, inibindo a participação dos alunos e a construção do conhecimento por meio das relações sociais. Para Bergmann (2016), a sala de aula invertida surge como uma forma de abrir espaços que estavam fechados, viabilizando a participação e interação, que levam ao debate e à argumentação entre os alunos.

Para Rivero e Gallo (2004), a escola moderna é constituída por um modelo pedagógico de ensino que está convertendo-se em um padrão obsoleto, no qual o professor é um agente transmissor na formação estudantil. Um processo de ensino e aprendizagem limitado a transmissão foi apropriado para uma geração anterior, entretanto, está cada vez mais perdendo espaço, em razão de não atender as necessidades de uma nova geração (BERGMANN, 2016).

Existem diversos e significativos autores como Freire (2005), Piaget (2006), Rogers (1973) e Vygotsky (2001) que descrevem que o sujeito aprende de maneira ativa, assim como é importante o conhecimento prévio adquirido para o processo de aprendizagem. Diante disso, a sala de aula invertida contribui significativamente no ensino de Ciências, aduzindo o concerto da educação tradicional, não limitando-se ao mecanismo de memorização, mas de uma construção sólida do conhecimento.

## **METODOLOGIA**

Considerando a necessidade da utilização de uma ferramenta metodológica que viabilize a resolução da problemática apresentada, o método trata-se de uma pesquisa qualitativa, seguida de ações práticas para a implementação da metodologia ativa sala de aula invertida no ensino da disciplina de ciências na educação básica.

### **Etapa 01: Caracterização da turma**

Inicialmente foi realizada a aplicação de um questionário pelo google forms para caracterização do público-alvo, que participou ativamente do processo metodológico desta monografia. O questionário aplicado é constituído por onze (11) questões objetivas, desde questões básicas como idade e sexo, até questões sobre a aprendizagem no cenário educacional pós pandemia.

### **Etapa 02: Planejamento de aulas com aplicação da sala de aula invertida**

---

A segunda etapa inicia-se com a escolha dos conteúdos que foram abordados durante a aplicação da metodologia de sala de aula invertida, o material didático utilizado, o desenvolvimento da aula expositiva dialogada e, por fim, uma ação que possibilite o compartilhamento do conhecimento obtido, por meio de vídeos curtos, publicados na página da escola, na plataforma social digital Instagram.

### **Etapa 03: Conteúdos abordados e material didático**

Os conteúdos escolhidos foram os que mais estimulam a curiosidade e interesse dos alunos, visto que, são conteúdos em que se consegue relacionar com o cotidiano, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e objetivos pedagógicos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na unidade temática vida e evolução, responsável por trabalhar os mecanismos reprodutivos e sexualidade. Os materiais didáticos escolhidos são 23 específicos para cada conteúdo. Segue abaixo uma tabela com os conteúdos escolhidos e materiais didáticos referentes ao conteúdo.

### **Etapa 04: Sala de aula expositiva dialogada: Compartilhando saberes e construindo o conhecimento por meio das relações sociais**

Nesta etapa foram realizadas aulas expositivas dialogadas, nas quais através do compartilhamento do conhecimento obtido previamente em casa, os alunos explanaram por meio de slides, vídeos curtos, mapas mentais e conceituais, fotos, imagens, fluxogramas e discussões os conteúdos estudados e aprendido fora de sala de aula. Nestas aulas, os alunos 24 participaram ativamente, dialogando e principalmente construindo o conhecimento, aprendendo uns com os outros.

### **Etapa 05: Ciência em foco: produção e publicação de vídeos curtos sobre curiosidades dos conteúdos em que a sala de aula invertida foi aplicada**

Nesta parte ocorreu a formação de três (03) grupos, sendo dois compostos por cinco (05) alunos e um (01) por seis (06), com a finalidade de produzir vídeos com duração de até três (03) minutos. Os vídeos apresentam exposição do conteúdo, curiosidade e conscientização social referentes ao tema abordado, que foram discutidos na aula expositiva dialogada em consequência da aplicação da metodologia da sala de aula invertida. Concluindo com a divulgação dos vídeos produzidos na plataforma digital social Instagram, na página da instituição de ensino a qual o projeto está sendo aplicado.

---

## **Etapa 06: Análise do rendimento acadêmico da turma na disciplina de ciências após a aplicação da sala de aula invertida como ferramenta metodológica**

Na última etapa, aconteceu uma análise minuciosa do rendimento acadêmico da turma na disciplina de ciências, realizada pela professora da disciplina de ciências, observando os seguintes parâmetros: o aumento da média da turma, a frequência dos estudantes nas aulas da disciplina e participação ativa nas aulas. Além disso, foi aplicado um novo questionário para que o aluno possa avaliar a metodologia utilizada e ações desenvolvidas, bem como, explicar a satisfação ou não com o método aplicado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados apresentados são provenientes das ações desenvolvidas, utilizando a sala de aula invertida como uma ferramenta didática metodológica, levando em consideração a literatura, que descreve a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, que discute a construção do conhecimento por meio das relações sociais, sendo a sala de aula invertida uma metodologia ativa que possui uma forte ligação com a concepção Vygotskyana, desenvolvida na turma da 8ª série composta por 31,25% meninos e 68,75% por meninas, com faixa etária de 13 e 14 anos.

### **Aula teste da aplicação da metodologia**

Segundo o questionário aplicado, 54% relatam que não conseguiram aprender a disciplina de ciências durante o ensino remoto. 69,2% da turma relata que possuem dificuldade em ciências após o retorno às aulas presenciais. Estes resultados apresentados confirmam o que Valente (2020), afirma sobre as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem em razão da pandemia, no qual ele posiciona a educação como dos principais eixos afetados pela pandemia. A aceitação dos alunos em relação a metodologia aplicada é fundamental, desse modo o gráfico abaixo expressa os resultados em relação a essa problemática.

De acordo com o questionário aplicado, 93,8% da turma aprovou a utilização da sala de aula invertida como ferramenta para fins educacionais, visto que, conseguiram aprender o conteúdo previamente em casa, otimizando o tempo e sendo participativos em sala, ensino e aprendendo por meio do compartilhamento de conhecimento, em razão de uma aula dialogada, participativa, argumentativa e dinâmica.

### **Ciência em foco: produção e divulgação de vídeos curtos**

---

Dentre as atividades propostas diante dos conteúdos estudados previamente em casa, destaca-se a até a produção de vídeos curtos com caráter educativo. Os vídeos produzidos pelos alunos tiveram duração de até três (03) minutos, que foram publicados na página oficial da escola na plataforma digital Instagram, obtendo um somatório de 2.438 visualizações, 143 curtidas, 10 comentários e 09 compartilhamentos. A construção dos vídeos possibilitou aos alunos o compartilhamento e discussão dos conteúdos, assim como uma nova experiência.

### **Após a aplicação da metodologia**

Os resultados apresentados são obtidos a partir da aplicação da sala de aula invertida como ferramenta metodológica, no 3º e 4º bimestre de 2022. Diante disso, parte dos resultados foram obtidos por meio de um formulário aplicado via *google forms*, para obter a avaliação dos alunos sobre a metodologia aplicada.

Além disso, outra parcela dos resultados é proveniente de uma análise quantitativa e qualitativa realizada pela professora da disciplina de ciências, em relação ao rendimento acadêmico, que envolve médias bimestrais, notas de avaliações, frequência e participação ativa dos alunos após a aplicação da metodologia apresentada.

### **Formulário: avaliação da metodologia aplicada, na visão estudantil**

De acordo com o formulário aplicado, 94,1 % relatam que a sala de aula invertida como ferramenta metodológica facilitou a aprendizagem, em razão da otimização do tempo fora do ambiente escolar, assim como dinamizou as aulas da disciplina, visto que, ficaram mais participativas e construtivas. Faz-se necessário explicar que 100% da turma conseguiu aprender com os colegas em sala, em virtude do compartilhamento do conhecimento obtido previamente em casa, dando margem às concepções da teoria psicogenética de Lev Vygotsky (2001), em que o conhecimento é construído socialmente, ou seja, que se é possível aprender com o outro.

Os resultados apresentados anteriormente, comprovam que o atual modelo pedagógico de ensino, que constitui o coração da escola moderna, está se tornando cada vez mais aceito, em virtude a tudo que foi vivenciado durante a pandemia. Neste modelo de ensino, o professor deixa de atuar em sala de aula como agente transmissor de conteúdo, desenvolvendo abandonando uma metodologia conteudista e tradicional, como descreveu Rivero e Gallo (2004). Em paralelo, Bergmann e Sams (2016), contribuem afirmando que o mecanismo

---

tradicional de ensino é inapropriado para o cenário educacional moderno, em razão de que a tecnologia e informação estão hoje em evidência, pois trata-se de uma sociedade globalizada.

Observamos que a classe discente passou a compreender a sua responsabilidade na construção de seu próprio conhecimento, onde 94,1% dos alunos afirmaram que eram de fato os principais responsáveis pela construção do próprio conhecimento. Diante disso, observa-se o quanto o protagonismo estudantil é importante na construção do conhecimento, assim como afirmou John Dewey (1979), quando introduziu a ideia do aluno como protagonista no processo de aprendizagem.

Os resultados obtidos em relação a experiência dos alunos com a aplicação da sala de aula invertida como ferramenta metodológica, assim como os de autoanálise dos alunos diante da evolução acadêmica após a aplicação da sala de aula invertida. unos que participaram do processo. De acordo com o questionário, 47,1% dos alunos afirmam que a experiência com a sala de aula invertida foi excelente, 41,2% relatam que foi uma boa experiência, entretanto, 5,9% afirmaram que foi uma experiência ruim e 5,9% que foi uma experiência péssima. O quantitativo de alunos que expressaram uma experiência consideravelmente ruim com a sala de aula invertida, deu-se em razão do aumento da carga horária de estudo dos alunos.

Entretanto, ainda que uma parcela da turma, mesmo que pequena, não tenha tido uma boa experiência com a sala de aula invertida como uma ferramenta didática pedagógica, ainda assim, existe um importante dado que foi observado a respeito do rendimento acadêmico dos estudantes, apresentados pela própria classe estudantil, onde 58,8% da turma afirmou que a metodologia aplicada melhorou muito as notas na disciplina de ciências e, 41,2% relatam que as notas melhoram pouco, isto é, 100% da turma teve crescimento em suas notas. Diante disso, é importante ressaltar, que 82,4% da turma utilizaria a sala de aula invertida como ferramenta metodológica em outras disciplinas além de ciências.

A aprovação dos alunos em relação à ferramenta metodológica apresentada se dá, principalmente, em razão da contribuição significativa no aumento do rendimento acadêmico, isto é, as notas. Segundo Ramal (2016), a sala de aula invertida quando utilizada como ferramenta metodológica possibilita resultados significativos e expressivos, baseando-se nos relatos de experiência dos professores norte-americanos Jon Bergmann e Aaron Sams, que utilizando a sala de aula invertida como ferramenta didática pedagógica, tiveram alunos aprovados nas melhores universidades do mundo, atestando a eficácia da metodologia apresentada, em relação ao rendimento acadêmico dos alunos.

---



## **Rendimento acadêmico: média bimestral, avaliações e frequência**

Os resultados obtidos em relação ao rendimento acadêmico dos alunos, foram por meio de uma análise das notas bimestrais, notas das avaliações e frequência dos alunos. Os resultados alcançados serão expressos graficamente. Iniciando a elucidação dos resultados obtidos com a exposição dos resultados referente às médias bimestrais da turma, visto que, os cálculos realizados foram através da média aritmética simples.

Os resultados apresentados correspondem às médias bimestrais da turma na disciplina de ciências. De acordo com a análise realizada, as médias bimestrais da turma foram de 82, 75, 84 e 93, correspondendo ao 1º, 2º, 3º e 4º bimestre, respectivamente. Diante dos resultados apresentados, pode-se observar que as médias após a aplicação da sala de aula invertida como ferramenta metodológica cresceram significativamente, com acréscimo percentual de 24% após aplicação da metodologia ativa proposta no presente trabalho.

Analisando os resultados alcançados, pode-se relacionar como o que descreveu Ramal (2016), sobre a eficácia da sala de aula invertida como metodologia ativa, em relação ao rendimento acadêmico e aprovação de alunos nas melhores universidades do mundo, certificando que os resultados obtidos são significativos e semelhantes do que propõem a literatura.

O rendimento acadêmico não é o único parâmetro para analisar uma metodologia ativa tão ampla como a sala de aula invertida, dentre outros parâmetros destaca-se o percentual de frequência da turma nas aulas e a participação ativa nas aulas. A participação ativa dos alunos é um fator qualitativo, que foi devidamente alcançado, visto que, a participação dos alunos durante as aulas expositivas e dialogadas ministradas cresceram, de maneira com que os alunos eram os principais responsáveis pelo desenvolvimento das aulas, porque compartilhavam o conhecimento adquirido estudando os conteúdos previamente em casa.

A sala de aula invertida como metodologia ativa, possibilitou também a aprendizagem individual, mas por meio da interação coletiva, certificando a teoria sócio-histórica proposta por Lev Vygotsky, no qual em 2001 descreve e justifica a importância da participação ativa dos alunos para construção do conhecimento, em virtude da aprendizagem através das relações sociais. Vygotsky descreve bem sobre a importância das discussões, reflexões e compartilhamento de conhecimento para formação e desenvolvimento do sujeito, desde a formação acadêmica como a sociocultural.

---

Os resultados apresentados foram satisfatórios, pois todos os objetivos e resultados esperados foram alcançados, assim como as problemáticas apresentadas foram solucionadas. As metodologias ativas possuem de fato uma eficácia significativa na construção do conhecimento e desenvolvimento do sujeito, especificamente a sala de aula invertida, ferramenta didática pedagógica apresentada e discutida no presente trabalho, obtendo resultados quantitativos e qualitativos importantes para o desenvolvimento acadêmico e sociocultural dos alunos envolvidos no processo.

## **CONCLUSÕES**

As metodologias ativas educacionais podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e têm sido essenciais nesses tempos de uma educação pós pandemia, em razão dos prejuízos causados em todos os níveis de educação brasileira. A utilização da sala de aula invertida como ferramenta metodológica para o ensino de ciências, na turma de 8ª série do Instituto Educacional Professora Maria da Conceição Silva - IEMACS, alcançou os objetivos propostos e conseguiu solucionar as problemáticas apresentadas.

Dentre os objetivos alcançados, foi possível analisar o potencial pedagógico da sala de aula invertida como ferramenta didática e suas contribuições para o ensino de ciências, além de que foram observadas melhorias significativas e expressivas no rendimento acadêmico da turma em virtude da aplicação da metodologia.

Como toda metodologia de ensino, a sala de aula invertida também possui pontos negativos, sendo os principais a carga horária de estudo aumentada e a dificuldade do aluno em ajustar a metodologia de aulas invertidas. A proposta da sala de aula surge como uma ferramenta inovadora, no qual é necessária uma modificação no processo de ensino e aprendizagem, ocorrendo a alteração dos papéis entre aluno e professor.

## **REFERÊNCIAS**

BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BONWELL, C.C.; EISON, J.A. (1991). Active learning: creating excitement in the classroom. (1a ed.). Washington: George Washington University Press.

DEWEY, J. (1979). Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. (4a

---

ed.). São Paulo: Nacional. Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (31a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MOREIRA, M. A. *Teorias da aprendizagem*. 2. ed. ampl. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2019. Piaget, J. (2006). *Psicologia e pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

RAMAL, A. *Sala de aula invertida (Educação do futuro)*. G1. globo, São Paulo, 2016.

RIVERO, C. M. L.; GALLO, S. (Orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004, p. 21-54.

ROGERS, C. (1973). *Liberdade para aprender*. (2a ed.). Belo Horizonte: Interlivros.

SASAKI, K. *Sala de aula invertida (Método de ensino + tecnologia)*. Atarde, Curitiba, 2014.

VALENTE, Geilsa. S. C et al. *O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente*. *Research, Society and Development*, v. 9, n.9, 2020.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

UNESCO. *Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel*. 2016

## MULHERES NA MATEMÁTICA: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Letícia Cruz de Oliveira Silva<sup>1</sup>  
Maria Fátima Moreira Oliveira França<sup>2</sup>  
Jaciene de Lima Farias<sup>3</sup>  
Jefferson Alexandre do Nascimento<sup>4</sup>  
Lais Paula de Medeiros Campos Azevedo<sup>5</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta a etapa inicial de uma pesquisa que tem como objetivo discutir a inserção de mulheres nas licenciaturas em matemática, a partir da análise dos dados de ingressantes e de egressos nos cursos da licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e de cunho bibliográfico e documental (GIL, 2008). Para a construção da pesquisa, discutimos o papel e as contribuições das mulheres na história da matemática, apresentamos o locus de construção do estudo a partir da caracterização da instituição e identificação dos campi nos quais é ofertada a licenciatura em matemática. A partir do estudo, evidencia-se a necessidade de produzir outros trabalhos que contemplem a temática, ampliando a discussão sobre a participação das mulheres na matemática e suas contribuições para o desenvolvimento científico. Aponta-se ainda a importância do aprofundamento da pesquisa, com ênfase na investigação sobre a inserção das mulheres nos espaços de formação docente.

**Palavras-chave:** Formação docente. IFRN. Licenciatura em Matemática. Mulheres na Matemática.

### ABSTRACT

This work presents the initial stage of a research that aims to discuss the inclusion of women in Mathematics degrees, based on the analysis of data from freshmen and graduates in the degree courses of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). The study is characterized as exploratory, bibliographical and documentary research (GIL, 2008). To build the research, we discussed the role and contributions of women in the history of mathematics, we present the locus of construction of the study from the characterization of the institution and identification of the campuses in which the degree in Mathematics is offered. From the study, it is evident the need to produce other works that address the theme, expanding the discussion about the participation of women in mathematics and their contributions for scientific development. It also pointed out the importance of deepening the research, with emphasis on the investigation of the inclusion of women in teacher training spaces.

<sup>1</sup> Licencianda em Matemática, IFRN-CM, [oliveiracruz@escolar.ifrn.edu.br](mailto:oliveiracruz@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licencianda em Matemática, IFRN-CM, [fatima.moreira@escolar.ifrn.edu.br](mailto:fatima.moreira@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Licencianda em Matemática, IFRN-CM, [jaciene.farias@escolar.ifrn.edu.br](mailto:jaciene.farias@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Doutorando PPGECM - UFRN, Docente IFRN-CM, [jefferson.alexandre@escolar.ifrn.edu.br](mailto:jefferson.alexandre@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>5</sup> Doutoranda PPGED - UFRN, Docente IFRN-CM, [laispaulamedeiros@gmail.com](mailto:laispaulamedeiros@gmail.com)

**Keywords:** Teacher education. IFRN. Degree in Mathematics. Women in Mathematics.

## 1. INTRODUÇÃO

A discriminação e as desigualdades por gênero são realidades incontestáveis na sociedade ocidental. Historicamente, as atribuições direcionadas às mulheres tinham foco somente na reprodução, maternidade e cuidados com a casa. Segundo Fernandes (2006), essa construção social acabou ocasionando o afastamento das mulheres das áreas de predominância masculina na sociedade contemporânea, isso pode ser percebido por dados estatísticos ou até mesmo vivenciado de perto em cursos de ciências exatas e, especialmente, nos cursos de licenciatura em matemática. Mesmo com todo o apagamento das mulheres nesses meios, há evidências históricas que demonstram a importância das mulheres para construção do conhecimento matemático no Brasil e no mundo.

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de refletir sobre a formação docente das mulheres e a inserção delas nas ciências exatas. Direcionando o nosso estudo para a área da Matemática, o intuito deste trabalho é apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa que objetiva discutir a inserção de mulheres nas licenciaturas em matemática, a partir da análise dos dados de ingressantes e de egressos nos cursos da licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)<sup>6</sup>. Neste trabalho, trazemos os levantamentos iniciais do estudo: a revisão bibliográfica sobre a temática; caracterização da Instituição e a apresentação dos campi do IFRN que ofertam a licenciatura em foco.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa exploratória que, conforme GIL (2008, p.27) afirma, possui “o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Nosso aporte teórico-metodológico é formado pelas ideias de Fernandes (2006), Nascimento (2011), Gil (2008), Santos (2022), entre outros. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2008), trata-se de um levantamento de informações, baseado nas contribuições de diversos autores, a partir de materiais já existentes. Assim, nos baseamos em artigos e teses que possibilitaram a fundamentação teórica para discutirmos o papel e as contribuições das mulheres na história da matemática, bem como a inserção das mulheres na docência nas áreas das ciências exatas de modo geral.

Para a caracterização da instituição, foram utilizados documentos oficiais do IFRN. Conforme apreendemos a partir de Gil (2008), esses documentos constituem-se como fontes

---

<sup>6</sup> Essa pesquisa tem sido desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado ao curso de licenciatura em Matemática do campus Ceará-Mirim do IFRN.

primárias e sua utilização na pesquisa a caracteriza como sendo documental. Ainda segundo o autor, "a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico" (GIL, 2008, p. 51). Ao final do artigo, trazemos breves considerações sobre as análises realizadas e apresentamos as próximas etapas da pesquisa.

## 2. MULHERES NA MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Tendo em vista os objetivos traçados para a pesquisa, buscou-se, inicialmente, discutir o papel das mulheres na história da matemática a partir de traços biográficos de três mulheres que contribuíram para a área: Hipátia de Alexandria, Emmy Noether e Maria Laura Mouzinho Leite Lopes. Trata-se apenas de três exemplos, selecionados dentre outros, que revelam o papel, as contribuições e os desafios que envolvem a inserção feminina nesse contexto.

### 2.1 HIPÁTIA DE ALEXANDRIA

Hipátia de Alexandria, a primeira mulher cientista também conhecida como a Geômetra, nasceu em Alexandria no ano 370 d. C., cidade que foi o principal centro cultural científico do mundo. Filha de Teon de Alexandria, grande matemático, astrônomo, professor e diretor da academia da escola da cidade, que teria sido o responsável por incentivá-la a aprender e ensiná-la sobre Matemática e Astronomia (MOURA, 2015). Astrônoma, filósofa e matemática, ela também dominava a poesia, as artes, a oratória e a retórica. De acordo com Nascimento (2011), Hipátia defendia a liberdade de expressão, o direito de pensar de aprender e ensinar. Ela era pagã, solteira e conduzia pelas ruas a própria carruagem, o que era incomum para as mulheres da época, e que provocou conflitos envolvendo cristãos. Segundo o autor, pela sua postura e "pela sua *condição de mulher*, cultuava-lhe ódio os obscurantistas de tudo quando era tipo; a Idade Média é o maior triunfo dos seus inimigos" (NASCIMENTO, 2011, p. 9, grifo do autor).

Ela foi responsável por dirigir diversas salas de aulas somente com homens na mesma escola em que o seu pai trabalhava. Há registros que mostram contribuições de Hipátia para matemática, filosofia e astronomia. De acordo com Viana (s.d), seu aluno Sinésio foi responsável por registrar e compartilhar a história da Hipátia. Criadora do hidrômetro, aparelho que mede o consumo da água, que como mostra Moura (2015, p. 34) "pode-se ver claramente a necessidade de utilização da Matemática na estrutura deste aparelho". Hipátia trabalhou com o pai em uma das maiores e mais importantes obras matemáticas já criadas, "Os Elementos de Euclides", e desenvolveu sua pesquisa "Comentários sobre a aritmética de Diofanto" na qual

foi apresentada em diversos manuscritos (GOMES, s.d). Na historiografia, prevalece a hipótese de que Hipátia teve várias outras contribuições que não foram registradas na história.

A vida da matemática Hipátia suscitou a produção do filme intitulado "Alexandria" (2009)<sup>7</sup>. Como toda obra cinematográfica histórica, constitui uma narrativa sobre os acontecimentos e as pessoas. Destarte, destacamos que, neste filme, é mostrado que Hipátia chegou à conclusão de que a órbita da Terra em torno do sol era elíptica, e não circular como defendiam alguns estudiosos da época. Ela trabalhou também com equações quadráticas e recebia cartas com problemas matemáticos que até então ninguém teria conseguido resolver.

A morte da Hipátia aconteceu de maneira trágica e, durante doze séculos depois deste acontecimento, nenhuma mulher teve o nome registrado na história da matemática, conforme aponta Fernandes (2006). Morais Filho (2003, s.p), ao relatar a sua morte, afirma que ela "foi envolvida na disputa em que se encontrava o poder político e religioso de Alexandria e foi acusada de não ter querido reconciliar as partes. Isso foi o suficiente para incitar a fúria de uma turba de cristãos fanáticos". Ainda segundo o autor, Hipátia foi atacada por este grupo, foi despida e esquartejada. Hipátia foi uma das mais importantes mulheres na história da educação matemática, contribuindo para trabalhos que mudaram a matemática e a filosofia, uma mulher livre que foi silenciada pelo ódio e intolerância.

## 2.2 EMMY NOETHER

Uma das mentes mais brilhantes do século XX que revolucionou a matemática e a física foi Emmy Noether, nascida na Alemanha em 1882. Judia, filha do matemático Max Noether, veio de uma família privilegiada economicamente. Segundo Fernandes (2006), a alemã estudou francês e inglês, frequentou, por nove anos, a escola *Hohere Tochter Schule*, onde aprendeu a tocar piano, mas Noether preferiu seguir a carreira do pai e estudar matemática.

Em 1900, aos seus 18 anos, Emmy participava como ouvinte das aulas de matemática na Universidade onde seu irmão estudava e seu pai lecionava, já que as mulheres não podiam se matricular, mas, logo em 1903, ela conseguiu se matricular. Era a única mulher em uma sala com quarenta e cinco homens, cita Viana (s.d). Em 1909, já estava com seu doutorado em matemática apresentando sua tese "sobre invariantes algébricas, cuja denominação era Sistemas Complexos de Invariantes para Formas Biquadráticas Ternárias" (FERNANDES, 2006, p. 47).

---

<sup>7</sup> O filme relata a história de Hipátia. Obra Espanhola, baseada no livro *Hypatia* de Charles Kingsley. ÁGORA ALEXANDRIA. Direção: Alejandro Amenábar. Espanha, 2009. (126 min).

Durante oito anos, trabalhou como pesquisadora e professora para a Universidade de Erlangen, sem nenhuma remuneração, conforme aponta Viana (s.d).

Trabalhou na área da álgebra abstrata junto do matemático David Hilbert, um dos nomes mais importantes da ciência, que a apoiava e defendia sua permanência como professora na Universidade de Habilitation, em 1915. No entanto, como apontado por Fernandes (2006), mulheres não podiam lecionar nas universidades na época. Nascimento (2011) relata que Hilbert afirmava não ver motivo para que o sexo pudesse ser utilizado como argumento para esta admissão. Mesmo com todo este esforço, somente em 1919, as mulheres puderam lecionar em universidades. Segundo Fernandes (2006), Emmy passou a exercer o cargo de professora de matemática, de forma remunerada, apenas em 1922, na Universidade de Göttingen.

Ao longo de sua trajetória, Emmy produziu diversas pesquisas nas áreas da matemática e da física. Por exemplo, o Teorema de Noether, que é um dos mais importantes para área científica e pioneiro no uso da álgebra moderna. Segundo Viana (s.d, p. 4), "auxiliando na teoria da relatividade e na física de partículas elementar. Seu trabalho teve grande apreciação em 1918 por Albert Einstein que agradeceu Noether por seu pensamento matemático penetrante". Além disso, Emmy Noether publicou mais de 40 artigos e orientou 13 teses de doutoramento. Fernandes (2006) explicita como a pesquisadora contribuiu para o meio educacional matemático, mesmo quando não estava sendo remunerada.

A "mãe da álgebra moderna", em 1933 precisou sair da Alemanha por conta de ameaças nazistas por ser judia e aliada ao partido de esquerda. Foi para os Estados Unidos onde a Universidade Bryan Mawer a convidou para ser professora visitante, permanecendo durante seus últimos anos. Emmy Noether morreu em 1935, aos 52 anos. De acordo com Viana (s.d), uma urna com suas cinzas permaneceu na universidade Bryan Mawer. Além disso, várias outras homenagens foram feitas, sendo reconhecida na faculdade de Erlangen, cidade na qual nasceu.

### 2.3 MARIA LAURA MOUZINHO LEITE LOPES

Maria Laura Mouzinho Leite Lopes nasceu em janeiro de 1917, em Timbaúba, Pernambuco e faleceu no dia 20 de junho de 2013 aos 94 anos. Filha da professora primária Laura Moura Mouzinhos e do comerciante Oscar Mouzinho. Segundo Pereira (2010), no Grupo Escolar João Barbalho, em Recife, Maria Laura cursou o Ensino Fundamental I, e, posteriormente, em 1932, ingressou na Escola Normal de Pernambuco, onde teve como professor o Luiz de Barros Freire que teria sido o responsável pelo seu interesse e vocação na matemática.



Oliveira (2017), aponta que a pernambucana concluiu seu bacharelado em Matemática no ano de 1941, e a licenciatura em 1942, ambos na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) – Universidade do Brasil, Rio de Janeiro. Tornou-se docente no ano seguinte e foi efetivada como professora assistente da cadeira de Geometria pela FNFfi. Durante os seis anos seguintes, a professora Maria Laura trabalhou na sua tese intitulada por “Espaços Projetivos - Reticulado de seus Sub-espacos”, orientada pelo matemático português e professor visitante da Universidade Antônio Aniceto Ribeiro Monteiro. Com a finalização de seu estudo, ela se tornou a primeira mulher doutora em Matemática no Brasil.

A carreira de Maria Laura foi repleta de sucessos, Pereira (2010) menciona que a pesquisadora trabalhou no departamento de matemática da Universidade de Chicago; foi a primeira mulher a ministrar aulas no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) de Geometria para o Curso de Engenharia; tornou-se Membro Titular na Academia Brasileira de Ciência (ABC); atuou no Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF); e participou da criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA).

Pereira (2010) relata diversos acontecimentos da vida de Maria Laura. Segundo o autor, no ano de 1956, a pesquisadora casou-se com o físico José Leite Lopes e, juntos, foram trabalhar nos Estados Unidos. No período da ditadura militar, teve a sua carreira paralisada e foi exilada do país em 1969. Já na França, em Estrasburgo, começa seu trabalho em Didática da matemática tornando-se uma pesquisadora cada vez mais importante. De volta ao Brasil, em 1980, no Rio de Janeiro, na Universidade Santa Úrsula, juntamente com a diretoria do GEPEM (Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática) cria o primeiro Curso de Pós-graduação Lato Sensu com Especialização em Ensino de Matemática no país. Em reconhecimento pelas suas contribuições para o ensino e a pesquisa em Matemática no Brasil, Maria Laura recebeu o título de Professora Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro no dia 01 de julho de 1996.

Notadamente, a professora e pesquisadora vivenciou um século de transformações sociais e suas contribuições para a área de matemática, bem como suas conquistas pessoais e profissionais, refletem um processo lento e desafiador da inserção de mulheres no universo científico. Todavia, o conhecimento sobre a sua trajetória ainda precisa ser disseminado, não apenas nos cursos de formação de professores, mas na educação básica, de modo a inspirar outras mulheres a ocupar espaço nas ciências exatas.

### **3. MULHERES NA DOCÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS**

A partir das biografias apresentadas, ressaltamos, não apenas as contribuições das mulheres para o campo da matemática, como também as dificuldades e os desafios enfrentados para que pudessem atuar na área. Essas contribuições envolveram também o exercício da docência. Desse modo, buscamos neste tópico, discorrer sobre a inserção das mulheres na docência no Brasil a partir de aspectos históricos.

O ensino no Brasil é marcado pela chegada dos Jesuítas, em 1559, com o intuito de catequizar de acordo com os preceitos da Igreja Católica. Nesse período, as mulheres só podiam aprender o que estivesse relacionado com os valores religiosos. Associada aos valores religiosos, as construções culturais e a organização da sociedade da época impediam que as mulheres tivessem acesso a uma educação sistematizada.

Durante os primeiros séculos da colonização portuguesa, as mulheres encontravam-se afastadas dessa realidade, consideradas incapazes de aprender certos assuntos. Ademais, as funções atribuídas às mulheres não envolviam necessariamente a aprendizagem da leitura, da escrita e de noções de contagem que consistia na educação básica. Teles (1999) acrescenta que as mulheres que desejassem ter acesso à educação teriam que obrigatoriamente entrar em um convento. Nesse sentido, segundo Ribeiro (2000)

Durante 322 anos - de 1500 a 1822 - [...] a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. A instrução era reservada aos filhos/homens dos indígenas e colonos. [...] Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever. Essa questão nos remete à tradição ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira: as influências da cultura dos árabes naquele país, durante quase 800 anos, consideravam a mulher um ser inferior (RIBEIRO, 2000, p. 79).

A autora afirma ainda que a primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil foi iniciativa do Pe. Manoel de Nóbrega, que enviou uma carta à Rainha de Portugal solicitando que as mulheres indígenas pudessem aprender a ler, alegando o fato que as mulheres eram maioria nos catecismos e que, sendo assim, deveriam no mínimo compreender as leituras sagradas, porém o pedido foi negado. Além disso, diferentemente dos homens brancos no período colonial, os homens indígenas não temiam que suas esposas tivessem acesso aos conhecimentos educacionais, pelo contrário, eles se consideravam equitativos socialmente.

Conforme apontado por Santos (2022), "as conquistas escolares das mulheres foram de fato percebidas e reconhecidas no século XIX". Segundo a autora, com a Lei de 15 de outubro

de 1827, a escolarização das meninas foi oficializada e regulamentava-se o magistério e a exigência de que uma professora lecionasse para as meninas. O ingresso das mulheres ocorreu de forma lenta e gradual ao longo do século XIX e início do século XX.

No período, é possível identificar um processo de feminização do magistério, decorrente inclusive da falta de interesse por parte dos homens na profissão, uma vez que os salários não eram atrativos. As mulheres passaram a ver o magistério como uma oportunidade de profissionalização, o que antes não era possível. Coube a elas, principalmente, formação primária das crianças em diferentes localidades, sujeitas às diversas situações precárias e não obtendo, muitas vezes, o devido reconhecimento social. No entanto, muitas mulheres só podiam dar aulas por meio período, para que pudessem dar conta dos deveres de casa e de seus maridos.

Aprendemos, a partir de Santos (2022) que, durante muito tempo, o magistério foi visto como uma profissão vocacional, maternal, associada aos preceitos religiosos, o que fortaleceu ainda mais o processo de feminilização. Nesse sentido, acrescentamos o pensamento de Louro (2009, p. 450) que afirma “se o destino da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, a “extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha ‘espíritual’.”. A docência seria, assim, a profissão aceitável para a mulher. É notório que o magistério no Brasil nunca teve sua devida valorização, nem salarial, nem social, e isso ainda reflete na visão da mulher ocupando este espaço.

#### **4. O IFRN E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA**

A história do IFRN inicia no ano de 1909 quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices. Por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro, o presidente Nilo Peçanha criou 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 1909). Segundo o histórico encontrado no site do IFRN (s.d), a escola foi instalada no antigo Hospital da Caridade da cidade de Natal. Em 1914, a instituição foi transferida para a avenida Rio Branco, onde permaneceu durante 53 anos. Ao longo de sua história, seu nome foi alterado diversas vezes: em 1937, passou-se a denominar Liceu Industrial de Natal; em 1942, passou a ser conhecida como a Escola Industrial de Natal; e, após duas décadas, a instituição iniciou as ofertas de cursos técnicos no segundo grau, sendo que, a partir de 1965, se tornou Escola Industrial Federal.

Em 1967, passou a ocupar um prédio construído na avenida Senador Salgado Filho, no qual, atualmente, funciona o Campus Natal Central. Em 1968, recebeu o nome de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). Um fato relevante é que, somente em 1975,

os estudantes do sexo feminino puderam ingressar nos cursos regulares. Além disso, os cursos industriais passaram a ser cursos profissionalizantes para o nível médio.

Segundo Cunha (1998) a valorização das escolas técnicas federais e a modificação em institutos de formação tecnológica constituiu o processo de cefetização, que iniciou em 1994. Nesse contexto, em 1999, a ETFRN passou a ser denominada como Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). O seu objetivo era ofertar cursos de educação profissional para o nível básico, técnico e tecnológico, além do ensino médio. A oferta do ensino superior na instituição iniciou-se com a criação de cursos de graduação tecnológica, ainda sob a denominação CEFET.

A expansão do instituto iniciou-se no ano de 1994, quando a Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró foi inaugurada. Em 2006, outras três unidades foram criadas: na Zona Norte de Natal, em Ipangaçu e em Currais Novos. Segundo o histórico do IFRN, a segunda fase da expansão começou em 2007, em conjunto com o início da interiorização dos cursos. Foram inaugurados novos campi no ano de 2009: Apodi, Pau dos Ferros, Macau, João Câmara, Santa Cruz e Caicó. Em 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a instituição passa a se denominar como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do RN. Ainda nessa segunda fase, foram construídos os campi: Natal - Cidade Alta, Nova Cruz, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante.

Em 2013, ocorreu a terceira fase da expansão e mais cinco campi foram construídos: Ceará-Mirim, Canguaretama, São Paulo do Potengi, Lajes e Parelhas. Atualmente, o IFRN possui 22 unidades, com mais de 20 mil alunos e 109 cursos ofertados. De acordo com Barreto (2014), o Instituto atua no fortalecimento da educação e na formação de professores, principalmente, nas áreas do Estado em que a ausência dos docentes é maior. Sobre a relevância da instituição para o Rio Grande do Norte, apreendemos, com base no exposto por Sampaio (2013), que o IFRN contribui, por meio da interiorização, para o acesso à educação profissional através de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes. Desta forma, ainda segundo Sampaio (2013), é notório que a interiorização contribui para o ingresso de estudantes nas licenciaturas, favorecendo a melhoria do ensino com profissionais licenciados, além de poder contribuir para o desenvolvimento econômico da região.

A partir do objetivo traçado para esse estudo, identificamos os campi do IFRN que ofertam, especificamente, a Licenciatura em Matemática, a saber: Natal central, Mossoró, Santa Cruz, Ceará-Mirim e São Paulo do Potengi. A interiorização dos cursos de Licenciatura em Matemática do IFRN tem como objetivo a formação de professores do ensino fundamental nos anos finais ao ensino médio, como mostra o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Segundo o

Censo escolar de 2017, cerca de 30% a 20% dos professores que atuavam, respectivamente, em escolas de ensino fundamental e médio, não tinham a devida qualificação profissional.

Os municípios do interior do Estado nos quais é oferecida a licenciatura em foco, de fato, localizam-se em regiões nas quais o nível de aprendizado de matemática nos anos finais do ensino fundamental e médio é baixo. Segundo o PPC (2018), o objetivo do curso é formar professores para os anos finais do ensino médio e fundamental por conta da grande falta de docentes qualificados na região do interior do estado.

Conforme apontado anteriormente, o prédio no qual localiza-se atualmente o campus Natal Central (CNAT) foi inaugurado em 11 de março de 1967. O CNAT oferta 14 (catorze) cursos de graduação, incluindo o de licenciatura em matemática, com a primeira turma ingressante no ano de 2009. O Campus Mossoró, por sua vez, foi inaugurado em 29 de dezembro de 1994, sendo a primeira Unidade de Ensino Descentralizada da ETFRN e, mais tarde, do CEFET-RN. Com a transformação do CEFET-RN em IFRN, em 29 de dezembro de 2008, a instituição passou a denominar-se IFRN, Campus Mossoró. Na instituição, são oferecidos apenas dois cursos de graduação: licenciatura em matemática, com sua primeira turma ingressando em 2010, e gestão ambiental.

O Campus Santa Cruz, que integrou a fase 2 do Plano de Expansão, foi inaugurado no dia 20 de agosto de 2009. São oferecidos dois cursos de graduação: licenciatura em matemática e física. A primeira turma da licenciatura em matemática ingressou em 2012. Já o Campus São Paulo do Potengi faz parte da terceira fase da expansão. Localizado na região agreste potiguar, o campus foi inaugurado no dia 2 de outubro de 2013. Atualmente, a instituição oferece apenas a licenciatura em matemática e sua primeira turma ingressou em 2018.

Por fim, o Campus Ceará-Mirim foi inaugurado no dia 02 de outubro de 2013. A cidade de Ceará-Mirim é um dos 16 municípios que compõem a Região do Mato Grande. O desenvolvimento da região tem gerado a necessidade de qualificação técnica e tecnológica, o que levou o município a ser contemplado com um Campus do IFRN, dentro dos objetivos da fase III da expansão. O Instituto oferta apenas a licenciatura em matemática como curso de graduação, sendo que a primeira turma ingressou no ano de 2020.

## **5. BREVES CONSIDERAÇÕES**

Ao observar como as relações de gênero afetam nos diversos âmbitos sociais, buscamos entender melhor como isso ocorre nas práticas educativas, especialmente, na área de Educação Matemática, visto que, por muito tempo, foi considerada uma ciência predominantemente

masculina, o que pode influenciar negativamente a escolha profissional das mulheres. Isso fica claro quando comparamos a visibilidade e o reconhecimento dados aos intelectuais masculinos nas áreas de pesquisa científica e educação em detrimento da representatividade feminina. Além disso, gostaríamos de destacar que essa pesquisa se trata de um recorte inicial que terá continuidade futuramente, com o objetivo de investigar a inserção, permanência e formação de mulheres docentes em cursos superiores de Matemática nos campi do IFRN.

Através das biografias apresentadas, fica evidente que as mulheres possuem um papel no processo histórico da matemática e que contribuíram significativamente com a área. A disseminação desse conhecimento pode colaborar com a valorização do ingresso e permanência das mulheres nas licenciaturas. De fato, essas biografias apontam as dificuldades, sobretudo, relacionadas ao ser mulher, devido às construções de gênero desde a antiguidade. Destarte, ao refletir sobre a trajetória das mulheres no campo, podemos perceber que houveram também diversas conquistas, e que, hoje, podemos afirmar que há uma equidade de oportunidades.

Todavia, as mulheres ainda enfrentam diversos obstáculos sociais. Quando se trata da área de exatas, principalmente, além de serem a minoria, ainda são tratadas, diversas vezes, como inferiores aos homens apenas por serem mulheres, o que dificulta, em alguns casos, a continuidade na carreira docente. Diante disso, propõe-se a necessidade de uma reflexão dos indivíduos no meio educacional, acerca da importância da presença das mulheres em cursos de predominância masculina, além de questionar a desigualdade de gênero nestas turmas. Nas próximas etapas da pesquisa, pretende-se aprofundar essas questões.

## 6. REFERÊNCIAS

BARRETO, M. P. A rede federal de educação e sua expansão no Rio Grande do Norte: Uma análise do campus do IFRN na cidade de João Câmara. **HOLOS**, v. 4, 2014, p. 415–437.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico: de volta ao passado? **Educação e Filosofia**, v. 12, n. 24. Jul-dez. 1998, p. 65–89.

GOMES, Vanessa de Souza. **A Vida de Hipátia**. Disponível em: <http://mulheresnamatematica.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/237/2018/06/A-Vida-de-Hip%C3%A1tia-de-Alexandria.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

FERNANDES, M. C. V. A inserção e vivência da mulher na docência de matemática: uma questão de gênero. 2006. 107f. **Dissertação de Mestrado** - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Paraíba, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, Gillyane Dantas do. S. A secular feminização do magistério e a profissionalização certificada da mulher potiguar nos cursos normais regionais (1946-1971). 2022. 212f. **Tese**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

IFRN. **Histórico**: De escola de aprendizes artífices a instituto federal. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/santacruz/institucional/historico.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Matemática**. 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/licenciatura-plena-em-matematica>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 443-481.

NASCIMENTO, J. B. **Algumas mulheres da história da matemática**: A questão de gênero em ciência e tecnologia. 2011. Disponível em: [http://www.matematica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/mulheres\\_matematica\\_jun12.pdf](http://www.matematica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/mulheres_matematica_jun12.pdf). Acesso em: 01 mar. 2023.

MORAIS FILHO, D.C. As mulheres na matemática. **Revista do Professor de Matemática**. Rio de Janeiro, n. 30, 2003. Disponível em: <https://rpm.org.br/cdrpm/30/2.htm>. Acesso em: 01 mar. 2023

MOURA, Maiara Chaves. A participação da mulher na construção da matemática. 2015. 72f. **Dissertação de Mestrado** - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2015.

OLIVEIRA, Francisca Lívia Marques de. A história das mulheres na Matemática: um diálogo com os desafios enfrentados e suas contribuições. 2017. 47f. **Trabalho de Conclusão de Curso** - Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto, PB, 2017.

PEREIRA, Pedro Carlos. A Educadora Maria Laura: contribuições para a constituição da Educação Matemática no Brasil. 2010. 239f. **Tese de Doutorado** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **500 anos de educação no Brasil**: mulheres educadas na colônia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 79-90.

SAMPAIO, Marcus. Educação Profissional: a expansão recente do IFRN e a absorção local dos egressos no mercado de trabalho. 2013. 183f. **Dissertação de Mestrado** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VIANA, Isabela. A Vida de Emmy Noether. Disponível em: [http://mulheresnamatematica.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/237/2017/10/emmy\\_noether.pdf](http://mulheresnamatematica.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/237/2017/10/emmy_noether.pdf). Acesso em: 3 mar 2023.

## **NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS, MOBILE LEARNING: UM OLHAR A PARTIR DO VIÉS EPISTEMOLÓGICO DE BAUMAN**

Francisco Bismak Freire Batista<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho trata-se de uma reflexão onde buscou-se enxergar as especificidades da metodologia Mobile Learning a partir do olhar do filósofo e sociólogo polonês, Zygmunt Bauman. Para isso considera-se os impactos gerais, que a sociedade dos tempos líquidos, exerce sobre a vida escolar. Portanto, buscamos a compreensão de um método de ensino que desperte o interesse dos alunos compreendendo o universo em que ele está inserido. A Mobile Learning se apresenta como um método de ensino próprio dos tempos líquidos, que surgem juntamente com as transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade. Baumann sugere que a mobilidade é uma das características desses tempos líquidos, e a Mobile Learning surge como uma forma com potencial de aproveitar essa característica para promover a aprendizagem de forma dinâmica e motivadora para os alunos. Portanto para essa reflexão consideramos, pensadores que ressaltam a importância do uso correto do Mobile Learning e como o mesmo pode contribuir significativamente para a motivação dos alunos, uma vez que essa metodologia facilita a dinamicidade da aprendizagem e possui linguagem intuitiva, tornando seu uso mais fácil no ambiente escolar. Com base nessa perspectiva, o Mobile Learning pode ser visto como uma ferramenta relevante e atual para o ensino e aprendizagem, capaz de estimular a participação ativa dos alunos e contribuir para a formação de cidadãos críticos e responsáveis em um mundo em constante transformação. Destacamos a importância de entender as especificidades do Mobile Learning a partir do olhar de Baumann, a fim de contribuir para a popularização do debate sobre a temática e consequentemente promover uma educação mais adaptada aos tempos líquidos em que vivemos.

Palavras-chave: mobile learning, processo de ensino-aprendizagem, tempos líquidos

### **ABSTRACT**

This work is a reflection where we sought to see the specificities of the Mobile Learning methodology from the perspective of the Polish philosopher and sociologist, Zygmunt Bauman. For this, the general impacts that the society of liquid times exerts on school life are considered. Therefore, we seek to understand a teaching method that arouses the interest of students by understanding the universe in which they are inserted. Mobile Learning presents itself as a teaching method typical of liquid times, which arise along with contemporary social and technological transformations. Baumann suggests that mobility is one of the characteristics of these liquid times, and Mobile Learning emerges as a potential way to take advantage of this characteristic to promote learning in a dynamic and motivating way for students. Therefore, for

---

<sup>1</sup> Doutorado em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Instituição, [bismak.freire@gmail.com](mailto:bismak.freire@gmail.com)



this reflection, we consider thinkers who emphasize the importance of the correct use of Mobile Learning and how it can contribute significantly to the motivation of students, since this methodology facilitates the dynamics of learning and has intuitive language, making its use easier. in the school environment. Based on this perspective, Mobile Learning can be seen as a relevant and current tool for teaching and learning, capable of stimulating the active participation of students and contributing to the formation of critical and responsible citizens in a world in constant transformation. We highlight the importance of understanding the specificities of Mobile Learning from Baumann's point of view, in order to contribute to the popularization of the debate on the subject and consequently promote an education that is more adapted to the liquid times in which we live.

Keywords: mobile learning, teaching-learning process, liquid times

## **INTRODUÇÃO**

A tecnologias moveis tem moldado e modificado, não somente a forma os seres humanos interagem entre si, mas também influencia diretamente nas relações de o trabalho pesquisa e relação com meio ambiente. Desde a criação do primeiro smartfone comercial em 1992 pela IBM. A ascendência da influência que as tecnologias, em especial os dispositivos mobiles, exercem sobre a sociedade são incontestáveis, hoje, somos basicamente dependentes desses aparelhos. A praticidade que eles fornecem facilitam e auxiliam na execução de diversas tarefas, que podem ser simples como o pagamento de boletos bancários, mas também podem ser complexas como a e controle de fábricas e automação plantações.

Na literatura que abrange o campo da educação, é possível identificar os esforços de alguns pesquisadores em trazer para o meio educacional a discussão sobre a viabilidade de implementar essas ferramentas no contexto escolar. Ainda que, as opiniões sobre metodologias que inserem esses aparelhos em sala de aula sejam divergentes, o que parece ser consenso é que o debater esta temática já é imprescindível.

É possível encontrar diversas metodologias e métodos para aproximar as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs do processo de ensino e aprendizagem, entre eles a Mobile Learning, que ganhou força em 2020 com a chegada da pandemia da Covid 19. Segundo Batista (2020), a Mobile Learning tornou-se indispensável durante o isolamento social, auxiliando no processo de transição de conteúdos que seriam ministrados de forma

tradicional para o formato remoto, sendo a Mobile Learning, portanto, a principal ferramenta de adaptação de conteúdo.

A Mobile Learning começou a ser discutida e observada como possibilidade de ambiente ensino no início dos anos 2000, juntamente com a ampliação de acesso aos aparelhos digitais e também com o aumento da demanda pela Educação a Distância. Basak, Wotto e Belanger (2018), classificam o M-Learning como um subconjunto do E-Learning e este, por sua vez, é definido como a aprendizagem sustentada por aparelhos tecnológicos dispositivos, eletrônicos e mídias digitais. Ou seja, a E-Learning abrange mais ferramentas enquanto a M-Learning é voltada para dispositivos específicos.

Apesar de inúmeras tentativas de implementar o mobile no ensino de formar eficiente, essa temática ainda é vista como um tabu na maioria das escolas do Brasil. Desta forma, fica evidente a necessidade situar na literatura a discursão sobre o uso desses aparelhos como objeto de aprendizagem. Uma forma de chamar a atenção para este debate é enxergar o uso da Mobile Learning a partir de um olhar epistemológico.

Nesse contexto, este trabalho objetiva investigar as especificidades do método a partir do olhar do filósofo e sociólogo polonês, Zygmunt Bauman (1925-2017), considerando os dilemas sociais enfrentados pelos alunos da educação básica e superior, ou seja, a partir deste trabalho observaremos a possibilidade do uso da Mobile Learning para enfrentar os desafios vivenciados, no processo de ensino e aprendizagem, por professores e alunos dos tempos líquidos.

O texto deverá ser escrito em português, alinhamento justificado, com recuo de parágrafo de 1,25 cm, espaçamento entre linhas de 1,5, fonte Time New Roman, tamanho 12, margens superior e esquerda de 3 cm e inferior e direita de 2 cm. O artigo deve conter entre 10 (dez) e 12 (doze) páginas, contando desde a introdução até as referências. Nesse espaço, os autores devem contextualizar sucintamente ao leitor a experiência vivenciada, apresentando uma visão global da vivência. Este modelo já está na formatação, portanto basta escrever seguindo-o e o seu relato já estará dentro das normas do evento.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

No âmbito da educação brasileira, o uso das tecnologias tem início na segunda metade da década de 30, através de um projeto do Instituto Rádio - Monitor. ALTOÉ e SILVA (2005),

destacam alguns resultados, positivos, obtidos nessa primeira experiência educativa com o uso da rádio, tais como, a criação do Movimento de Educação de Base (MEB) e também o Minerva, criado durante o governo militar para o acompanhamento das radio aulas. A partir deste, vários outros projetos sucederam utilizando rádio para o ensino a distância, e somente a partir da década 60, tem-se, registro do uso de canais de TV objetivando o ensino.

Portanto, já é possível notar uma tentativa de inserir as tecnologias como objetos de ensino e aprendizagem a partir da década de trinta. Sendo o sistema de rádios, juntamente com as cartas, as principais ferramenta para viabilizar a educação a distância, este cenário se manteve por vários anos, sofrendo mudanças somente com a chegada do sistema de televisão.

Ao realizar uma revisão histórica a respeito da evolução da Educação a Distância no Brasil, FARIA et al (2011), destacam o período de 1950 a 1970 como fundamental para essa modalidade de ensino, logo após a invenção e disseminação da televisão. O responsável por enfrentar esse enorme desafio de transmitir aulas por meio desses aparelhos foi canal televisão cultura, portanto iniciava-se uma nova forma de ensino a distância, das quais as experiências de telecurso foram os primeiros passos nesse sentido. Sendo, posteriormente, o telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho, a prática de maior sucesso, com enorme destaque no cenário nacional e também no exterior, em países como Portugal e Angola.

Outro momento marcante para o desenvolvimento e aplicação das TICS, é a expansão dos serviços de internet no Brasil durante a década de 80, onde criou-se a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), através do Conselho de Desenvolvimento Nacional e Tecnológico (CNPq). Nesta década, ainda é possível destacar a criação do Centro de Informática do MEC (CENIFOR) e posteriormente o Comitê Assessor de Informática na Educação que recomendou a aprovação do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, objetivando a capacitação de professores, o incentivo à produção descentralizada de software educativo (NASCIMENTO, 2016, p, 30).

Durante esse período, foram desenvolvidos alguns projetos que visavam a implantação imediata da informática em sala de aula, e focavam principalmente na criação de laboratórios e na formação de professores. Já no início dos anos 2000, com a democratização do acesso aos smartphones e conseqüentemente ao sistema de compartilhamento de dados, inicia-se a discussão a respeito do uso dessa ferramenta em sala de aula. Nota-se, mesmo que timidamente, um esforço para implementar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, a medida em que as tecnologias avançam, molda-se o debate a respeito da sua implementação nas escolas.

Entretanto, no Brasil, ainda não houve uma experiência eficiente e democrática do uso dessas tecnologias e por isso, seu uso frequentemente se torna discriminado.

## **2.1 Os desafios impostos pelo mundo líquido ao processo de ensino e aprendizagem.**

No atual contexto, onde o acesso às informações, notícias e compartilhamento de dados se dar em tempo real, é inevitável que as relações humanas se tornem voláteis, tanto no aspecto econômico, quanto social. Pois, segundo Bauman (2003), a forma como homem da modernidade líquida enxerga o mundo, modificou-se, afetando padrões de consumos, interações, comunicação, cultura e outros.

Modernidade líquida é uma metáfora desenvolvida e utilizada por Zygmunt Bauman, para definir o período em que vivemos, cercado por incertezas e instabilidades. Nessa perspectiva, a época da modernidade líquida é caracterizada por uma volatilidade nas relações humanas, sociais e/ou econômicas. Seu início se dar após a Segunda Guerra Mundial e tem fortes relações com os avanços das tecnologias, democratização da internet e surgimento das redes sociais, que exercem forte domínio sobre os sentidos humanos, determinando comportamentos, desejos, e motivações.

A educação, por sua vez, também é influenciada pela dinamicidade de interesses que caracteriza a modernidade líquida. Portanto, o surgimento do relativismo afeta diretamente a educação, uma vez que a sociedade deixa de lado um modelo universal e passa a admitir novos modelos, sem forma e que se modificam constantemente.

No pensar do processo de ensino e aprendizagem, é comum que os professores, planejem suas aulas para responder a responder a três perguntas clássicas:

- O que ensinar?
- Para quem ensinar?
- Como ensinar?

Contudo, as respostas para esses questionamentos, tornam-se muito mais complexas na óptica da modernidade líquida, uma vez que, geralmente, responde-se essas indagações com conceitos que observam o interesse do aprendiz e isso é ainda mais enigmático em um período onde os valores e desejos da sociedade mudam constantemente.

Buscando evidenciar que a modernidade líquida, a internet, as mídias sociais, afetam todos os parâmetros da sociedade, Bauman (2010), enfatiza que mudanças constantemente na verdade do saber existente, é um desafio, até para os “bem-informados”. Ou seja, os desafios impostos pelas mudanças na sociedade, afeta todos os campos, inclusive o espaço escolar.

Nesse contexto, é inviável manter o ambiente escolar fora dos debates de modernização, de currículos, práticas e objetivos. Segundo Contreras (2017), o que decretará o sucesso e/ou fracasso das entidades de ensino é capacidade de adaptação às inovações, em especial tecnológicas. Portanto é necessário condicionar resultados das instituições escolares ao uso de tecnologias, entretanto é importante observar outros aspectos, bem como a forma como essa tecnologia é utilizada.

Em um cenário onde, basicamente, todas as informações podem ser checadas e conferidas em tempo real, através do sistema de conexões global e compartilhamento instantâneo de dados entre dispositivos, a relação professor - aluno precisa e/ou deve ser repensada. Enquanto o professor busca formas atrair os alunos para sala de aula, o aluno permanece desestimulado a participar de forma ativa do processo de ensino e aprendizagem.

O mundo moderno, acabou democratizando o acesso a informações e outras possibilidades, de sensações e prazeres. A concorrência com tantas outras oportunidades oferecidas pelo mundo tecnológico, dificulta ainda mais, a possibilidade de despertar no aluno o desejo por estar na sala de aula. Para (BAUMAN, 2010, P.66).

O mundo está cheio de possibilidades maravilhosas, atraentes, promissoras; seria loucura perdê-las por estar de pés e mãos atados em compromissos irrevogáveis. Não é surpreendente que, na lista das capacidades fundamentais que os jovens são chamados a dominar (e desejam fazer-Io, impacientes), surfar supere amplamente os conceitos cada vez mais obsoletos de "indagar" e "aprofundar". Como observou Katie Baldo, orientadora pedagógica da Cooperstown Middle School no estado de Nova York, \* "os adolescentes perdem alguns importantes sinais sociais porque estão muito concentrados em seus iPods, celulares ou videogames. Na sala de aula, percebo continuamente que não conseguem cumprimentar nem estabelecer contato visual (BAUMAN, 2010, P.66).

Como visto, fica cada vez mais difícil, para a escola e professores "disputar" o interesse dos alunos, diante uma gama de possibilidades de escolhas. Sem dúvidas, despertar o interesse do aluno pelo ambiente escolar está entre as principais dificuldades enfrentadas pelos professores modernos.

Além disso, a democratização do acesso às informações, também expande o acesso a fontes de pesquisas, mas muitas delas não tem nenhum embasamento científico. Dessa forma, a internet que tem possibilidades imensuráveis para o ensino, passa a fazer um desserviço ao mesmo, como por exemplo, "o movimento terraplanista" que ganhou força nas redes sociais e contradiz conceitos sólidos para a ciência, contudo ao ser ignorado pela comunidade científica e pensadores das ciências, acabou ganhando uma grande força entre os digitais influencers, tornando-se nocivo a aprendizagem.

Outro problema que faz parte da realidade do homem da modernidade líquida, e também tem origem na expansão do acesso às informações, é a falta aprofundamento literal em determinada temática. Em entrevista BAUMAN (2015), afirma que com o evento das tecnologias da informação, a reflexão aprofundada dos conceitos é dificultada, tendendo a uma aprendizagem fragmentos, isso afeta nossas capacidades psicológicas, como atenção, concentração, consistência e o pensamento linear, ou seja, com a ampliação do acesso à informação o problema deixa de ser onde adquirir o conhecimento, mas sim a disponibilidade de tempo e interesse para refleti-lo de forma crítica e aprofundada.

Esse pensamento de BAUMAN, reflete na realidade do alto índice de informações que somos expostos, mas também desperta a necessidade de uma discussão ainda mais profunda, a respeito das estruturas cognitivas necessárias para refletirmos determinado conceito, (MORIN, ET. AL, 1984, P. 98),

Mas o conhecimento não se reduz a informações; ele precisa de estruturas teóricas para dar sentido às informações; percebemos, então, que, se tivermos muitas informações e estruturas mentais insuficientes, o excesso de informação mergulha-nos numa "nuvem de desconhecimento", o que acontece frequentemente, por exemplo, quando escutamos rádio ou lemos jornais. Muitas vezes a concepção de mundo do cidadão do século 17 opôs-se à do homem moderno; aquele tinha limitado estoque de informações sobre o mundo, a vida, o homem; tinha fortes possibilidades de articular essas informações, segundo teorias teológicas, racionalistas, céticas; tinha fortes possibilidades reflexivas porque dispunha de tempo para reler e meditar. No século 20, o cidadão ou pretendente a tal categoria depara incrível número de informações que não pode conhecer e nem sequer controlar; suas possibilidades de articulação são fragmentárias ou esotéricas, ou seja, dependem de competências especializadas; sua possibilidade de reflexão é pequena, porque já não tem tempo nem vontade de refletir (MORIN, ET. AL, 1984, P. 98).

Assim, fica evidente a preocupação que os pensadores da educação devem ter com o dilema "excesso de informações/reflexão superficial de conceitos", esse fenômeno que se agrava de maneira proporcional ao avanço das tecnologias. Ou seja, o imediatismo, que surge como cultura da modernidade líquida, notado e/ou presenciado no âmbito educacional, resulta na busca por resposta sempre mais curtas, textos sempre mais resumidos, a baixa reflexão crítica de conceitos, evidenciando a necessidade de repensarmos o papel do professor e escola, forçando o surgimento de práticas pensadas para suprir as demandas da realidade social e contexto que vivemos.

Repensar o papel do professor perante os interesses dos alunos da modernidade líquida é complexo, mas necessário. Segundo ALFANO (2015), não basta para os discentes apenas ministrar conteúdo conceitual, agora o mais importante é despertar no aprendiz o pensamento

crítico, capacitando-o para buscar, refletir e debater e modelos hoje inábeis de dar conta de dialogar com o cenário atual.

Nesse sentido, Junior e Eidt (2013), defendem a liquidificação do ensino e das práticas docentes, adaptando-se a realidade com fluidez, ou seja, a necessidade de uma estrutura educacional que contemple as peculiaridades dessa época, com linguagem próprias, e momentos de aprendizagem voltados para as necessidades dos alunos. Uma possível forma de dar dinamicidade ao ensino, é submeta-la ao o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs, que diz respeito ao uso máquinas e programas que geram o acesso ao conhecimento.

Entretanto, apesar de um longo esforço histórico para inserir as TICs, na realidade escolar, no Brasil, sua exploração ainda se apresenta de forma muito tímida. Alguns aspectos se opões a usabilidade dessas tecnologias.

De início, observamos o aspecto financeiro, uma vez que ferramentas computacionais, programas e a construção de laboratório, podem custar muito dinheiro aos cofres públicos. Nesse sentido, ao situar-se do emprego de laboratórios computacionais nas escolas públicas, Abellón (2015), afirma que o número de computadores nas escolas públicas é insuficiente e quase inexistente. Em alguns casos, quando existem, esses são instalados em locais com baixa velocidade de conexão.

Outro aspecto a ser observado, é a falta de preparação dos professores, para lhe dar com ferramentas computacionais que exigem domínio de certas linguagens específicas. DA SILVA et al (2022), apontam para a formação continuada como solução para esse dilema, uma vez, quantidade significativa dos professores que atuam na rede pública de ensino, não tiveram acesso as tecnologias em sua formação.

Contudo, além de demandar recursos financeiros e tempo, se especializar em determinada linguagem ou ferramenta computacional, não é uma saída conveniente, do ponto de vista de Bauman, pois no aspecto liquido, os interesses e as tecnologias evoluem de forma tão rápida que existe a probabilidade, de que a linguagem em que os professores estão se especializando fique ultrapassada antes mesmo que os docentes concluam sua especialização.

Nesse sentido, o ideal para o ponto de vista liquido, é utilização de ferramentas que façam parte da realidade, não somente dos alunos, mas principalmente dos professores e que, sem exigir grandes aprofundamentos, despertem o interesse dos alunos para sala de aula, permitindo o acesso em tempo real as redes de informações e comunicação. Portanto, os dispositivos mobiles, se apresentam com grandes potencialidades para essa linha de

pensamento, já que, os mesmos possuem, em sua maioria, uma linguagem intuitiva, fazem parte do cotidiano de docentes e discentes, se moldam e evoluem conforme o interesse e praticidade que a sociedade líquida exige.

## **2.2 Mobile learning, um link entre o processo de ensino e aprendizagem e um mundo em liquidez.**

As maneiras de se comunicar, os interesses comerciais e relações pessoais, conforme já demonstrado, são sem dúvidas direcionados pelas perspectivas sociais da modernidade líquida. De forma análoga, a tecnologia mobile influencia a sociedade, intervindo nas maneiras de vestir, nas linguagens e armazenamentos de dados. Para SANTOMÉ (2013), o mobile já determina uma nova linguagem universal, moldando as formas como as informações são geradas, armazenadas e compartilhadas, ou seja, ao possibilitar os imediatismos as novas tecnologias, que estão diretamente ligadas a liquidez, já afetam e integram os principais pontos de interesses da sociedade.

Cada vez mais presente e determinante para um panorama de liquidez, é inevitável trazer as novas tecnologias para o âmbito educacional. Anexar o uso de dispositivos móveis ao processo de ensino e aprendizagem pode criar uma gama de possibilidades. Carvalho (2015), afirma que o uso dessas ferramentas traz diversos benefícios para o ensino, tais como: possibilidade de aprendizagem em qualquer local e hora, aparelhos que demandam pouco tempo para ser inicializado e auxiliam na concentração dos estudantes, permitindo assim uma aprendizagem prazerosa e com informações em tempo real. Sobre o uso das novas tecnologias no ensino (CONTRERAS, 2017, p. 61). escreve,

Além de ampliar o espaço e tempo de referências, permitiu o cruzamento entre as fontes e documentos, a partir da construção de hiperlinks e da variedade multimodal de suportes. Esta hipertextualidade enriqueceu os textos ao facilitar a interação com outros documentos, combinando a escrita com outros formatos audiovisuais como fotografias, desenhos, vídeos, slides, entre outros (CONTRERAS, 2017, p. 61).

Assim, a prática docente aliada ao mobile criam infinitas possibilidades de situação de aprendizagem, cabendo ao professor fazer uso da criatividade para explorar suas potencialidades da melhor forma possível. Nesse sentido, a forma de utilizar, deve variar de acordo com o objetivo da aula e também com o contexto escolar.

Em um mundo de incertezas e liquidez, onde a sociedade tende a se isolar e optar por resolver problemas de forma individual, a mobile learning, se apresenta como ferramenta de integração e democratização do acesso às informações. Para SANTOMÉ (2013), as tecnologias



são mecanismos de inclusão, pois permitem novas possibilidades de atribuição de poderes àqueles grupos sociais fazem uso delas. O contrário também é verdadeiro, ou seja, o não uso dessas ferramentas acaba isolando aquele grupo que não a incorporou, contribuindo diretamente o aumento da desigualdade social.

É fato, que as mídias digitais e os dispositivos moveis rodeiam nosso cotidiano, o mesmo é valido para o campo educacional. "A educação é vítima da modernidade líquida, que é um conceito meu. O pensamento está sendo influenciado pela tecnologia. Há uma crise de atenção, por exemplo" (BAUMAN 2009, p. 663). Nesse ponto, Bauman faz um alerta, para algumas preocupações que o docente deve observar ao optar por uma abordagem que vise utilizar a mobile learning, o mesmo, deve integrar a esta pratica atividades que busquem suprir essas habilidades humana que são prejudicadas pelas demandas da própria modernidade líquida.

Um fator positivo englobado por essa metodologia é possibilidade de simulações de eventos e fenômenos voltados para o cotidiano do aprendiz. MOURA (2017), exemplifica a capacidade que as mídias digitais possuem gerar contextos realistas a partir de jogos em ambientes 3D. permitindo aos jogadores desenvolver táticas articulação, memorização e interação para cada objetivo específico do jogo.

Além disso, o emprego da linguagem intuitiva, a possibilidade de aprendizagem independente do ambiente escolar, e o fortalecimento de laços e mudanças positivas na relação professor/aluno, tornam a Mobile learnig uma metodologia atrativa para os tempos de incerteza que vivemos. Entretanto, ainda pouco é explorado, mas o uso de ferramentas dessa natureza, devem fazer-se cada vez mais presente no ambiente escolar. Para Moura (2009), não é tão difícil fazer a inserção dessas ferramentas em sala de aula, uma vez que, a sociedade dispõe cada vez mais, de acesso a essas tecnologias móveis com rápido alcance e os jovens estão cada vez mais conectados e com aceso a informações.

Em todo o mundo já se debate a implementação do 5G, e com a chegada dessa tecnologia, que promete a integração de aparelhos por um conjunto de padrões a partir de um dispositivo, fica evidente nossa dependência dessas ferramentas para realização de atividades cotidiana, e que os excluir do processo de ensino e aprendizagem, trará mais prejuízos que benefícios. No entanto, as principais teorias de ensino e aprendizagem não preveem, de forma direta, o uso dessas ferramentas.

## **CONCLUSÕES**

Em sua bibliografia, Zygmunt Bauman, traz uma profunda reflexão sobre os caminhos e eventos que direcionaram o homem moderno, para uma realidade de modernidade líquida. É possível identificar, através de sua obra, problemas comumente vivenciados no contexto escolar.

A Mobile Learning, que é uma modalidade de ensino que surge exclusivamente nos tempos líquidos, apresenta diversas potencialidades para enfrentar, de forma criativa, uma grande quantidade desses problemas, conforme apresentado no texto. Entretanto, é necessário chamar atenção para que quando usada de forma errônea, as ferramentas digitais, podem agravar ainda mais os problemas sociais vivenciados nos tempos líquidos.

É nítido que quando utilizada de forma correta, Mobile Learning possui a capacidade de promover a motivação do aluno, uma vez que o seu uso possibilita que a aprendizagem ocorra de forma dinâmica, que é indispensável para perfil dos alunos da modernidade líquida. O fato de possuir linguagem intuitiva, facilita seu uso no ambiente escolar e faz com que uma ferramenta de uso particular se torne um objeto de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABELLÓN, M. **As dificuldades para utilizar a tecnologia dentro da sala de aula das escolas públicas brasileiras**, 2015.

BASAK, S. K.; WOTTO, M.; BELANGER, P. **E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis**. *E-learning and Digital Media*, v. 15, n. 4, p. 191-216, 2018.

BATISTA, F. B. F. **Confecção e utilização do aplicativo “eletro na mão” como ferramenta auxiliar para o ensino do eletromagnetismo**. 2020.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Estamos num estado de interregno. Vivemos na modernidade líquida. Texto de Entrevista**. Consultor Jurídico, 2015.

BAUMAN, Z. Zygmunt Bauman: **Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida**. *Cadernos de Pesquisa*, 2009, p. 663.

BAUMAN, Zygmunt, **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade líquida: entrevistado por Maria Lúcia Garcia Palhares-Burke**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

CARVALHO, L. F. S. **Utilização de Dispositivos Móveis na aprendizagem da Matemática no 3º Ciclo.** Dissertação de Mestrado em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Universidade Portucalense. Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia, 2015.

Contreras, H. S. H. **Mídias e tecnologias na formação humana: reflexões de Zygmunt Bauman sobre a educação,** 2017.

Contreras, H. S. H. **Mídias e tecnologias na formação humana: reflexões de Zygmunt Bauman sobre a educação,** 2017.

DA SILVA, F. J. A. et al. **Educação na modernidade líquida: o desafio em educar.** *Research, Society and Development*, v. 11, n. 2, 2022.

JUNIOR, E. E. S; EIDT, P. **SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO: as contribuições de Bauman e Touraine para o pensar educacional em tempos de incertezas.** *Revista Exitus*, v. 3, n. 2, 2013.

MORIN, E. et al. **Ciencia con consciencia.** Barcelona: Anthropos, 1984, p. 98.

MOURA, A. **Geração móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a "Geração Polegar",** 2009.

MOURA, A. **Mobile learning: metodologias, ferramentas e práticas educativas.** Portucalense University, Portugal, 2017.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação,** 2016. p.30.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013, p. 14.

## **NOVOS PARADIGMAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM POSSÍVEL DIÁLOGO À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)**

Quitéria Costa de Alcântara Oliveira<sup>1</sup>  
Janaína Costa e Silva<sup>2</sup>  
Maria Adriana Santos Carvalho<sup>3</sup>

### **RESUMO**

A formação docente é constituída por diferentes saberes que vão se aperfeiçoando conforme as mudanças paradigmáticas ao longo da história. Esta pesquisa objetiva compreender as contribuições do PRP na formação de professores da Educação Básica, no contexto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFTO, Campus Araguatins, em diálogo com a Teoria da complexidade. A abordagem metodológica foi de natureza qualitativa, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica e um questionário misto aplicado a 19 estudantes. Os resultados da pesquisa, possibilitaram entender que o citado programa é de extrema importância ao professor em formação, quer na construção da identidade profissional, quer no suporte financeiro para a permanência no curso. Evidenciou-se também que, o professor contemporâneo precisa adquirir múltiplas habilidades para saber lidar com a diversidade cultural, psíquica e biológica dos estudantes, pressupondo-se que esse processo fomentará o desenvolvimento da aprendizagem.

Palavras chave: Educação. Teoria da complexidade. Formação de professores. Programa Residência Pedagógica (PRP).

### **ABSTRACT**

Teacher training is made up of different types of knowledge that are improved according to paradigmatic changes throughout history. This research to understand the contributions of PRP in the training of teachers of Basic Education, in the context of the Licentiate Course in Biological Sciences at IFTO, Campus Araguatins, in dialogue with of the Theory of Complexity. The methodological approach was of a qualitative nature, using bibliographic research and a mixed questionnaire applied to 19 students as collection instruments. The research results made it possible to understand that the PRP is of extreme importance to the teacher in training, either in the construction professional identity, in financial support for permanence in the course. It was evidenced contemporary teacher to acquire multiple skills to

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática, REAMEC/UFMT, [quiteria@ifto.edu.br](mailto:quiteria@ifto.edu.br)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática, REAMEC/UFMT, [Janaina.silva@ifto.edu.br](mailto:Janaina.silva@ifto.edu.br)

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática, REAMEC/UFMT, [Maria.santos@ifto.edu.br](mailto:Maria.santos@ifto.edu.br)

know how to with the physical, psychological and biological multidimensionality of each student, assuming that process will foster the development of learning.

Keywords: Education. Complexity theory. Teacher training. Pedagogical Residency Program (PRP).

## **INTRODUÇÃO**

Ao longo da história da humanidade, as mudanças paradigmáticas sempre estiveram presentes. Na educação, essa transformação leva à reflexão sobre a formação docente, evidenciando que a profissionalização não ocorre de forma linear, haja vista a diversidade de fatores envolvidos, como a dinâmica das relações interpessoais, valores e o contexto sócio-histórico e cultural dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, as universidades e as escolas de educação básica precisam atuar como espaços colaborativos aonde de fato acontecem as ações e a concretização da práxis pedagógica.

É nesse cenário que o futuro professor precisa romper com a fragmentação do conhecimento que marca a educação tradicional e transformá-lo em um processo dialético balizado no pensamento complexo. Para empreender esta mudança de paradigma, Morin (2015) defende a necessidade de uma reforma urgente nas diretrizes curriculares através da articulação dos saberes disciplinares e da compreensão de que o todo necessita das partes, assim como as partes necessitam do todo para que ocorra uma efetivação de ambas, nesse caso, o processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, ilustramos o Programa Residência Pedagógica (PRP) como uma das ações que integram a política nacional de educação, visando promover e aperfeiçoar a formação docente através da inserção dos licenciandos no ambiente escolar (BRASIL, 2018). Na prática, a partir da metade do curso os futuros professores fazem a imersão em escolas de educação básica, participam das vivências e aplicam os conhecimentos adquiridos na universidade, acompanhados e orientados por docentes das instituições envolvidas.

Morin (2003) chama atenção para a incompletude e a incerteza como pontos importantes sobre a formação humana, esclarece que o grande desafio é considerar o ser humano em várias dimensões, entre objetividade e subjetividade, entre questões sobre si mesmo, a vida e o mundo. Nesse sentido, pensando a formação docente em sua totalidade, trazemos a seguinte questão norteadora: como está sendo desenvolvido o processo de formação dos futuros professores da educação básica no contexto do PRP do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do

---

IFTO, Campus Araguatins, face as demandas atuais e os paradigmas da teoria da Complexidade?

Portanto, com esta pesquisa, pretende-se compreender as contribuições do PRP para a formação dos professores da Educação Básica, na perspectiva de uma práxis pedagógica inovadora, baseada na epistemologia do pensamento complexo.

## **REFLEXÕES SOBRE OS ASPECTOS FORMATIVOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO**

A recorrente discussão sobre a qualidade na educação pública do Brasil traz à tona a importância da formação inicial e permanente aperfeiçoamento do professor. Segundo Tardif (2017) “[...] a docência não é apenas uma atividade, é também uma questão de status [...] o status remete à questão da identidade do trabalhador, tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social[...]”. Para Teixeira Júnior e Rodrigues Filho (2015), pensar em educação básica de qualidade significa conjecturar a necessidade de uma formação de professores capaz de prepará-los para atuar com criatividade face às constantes mudanças sociais.

Em consonância, Poladian (2014) afirma que:

Os cursos de formação inicial devem então propiciar tempos e espaços planejados para a constituição da profissionalidade docente, que não se dá apenas no âmbito teórico. A prática da profissão é parte integrante da profissionalidade docente, juntamente com as concepções teóricas nas quais o indivíduo está ancorado. E, por esse motivo, a formação inicial deve oferecer condições para que haja essa articulação, que contribuirá para a constituição identitária do professor (POLADIAN, 2014, p. 24).

Nesse sentido, dado a necessidade de atender esta prerrogativa de formação, foi instituído o Programa Residência Pedagógica – PRP, que entre outras atividades, traz como atribuição para o futuro profissional na escola de educação básica, a “regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora” (Edital CAPES, 06/2018).

No mesmo documento, percebe-se que tal política pública revela aspectos significativos para a construção da identidade docente por meio da socialização entre residente e escola, tais como:

Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura. (Edital Capes nº 6/2018, p. 18).

Nessa perspectiva, percebe-se que a proposta do citado programa é fomentar nos estudantes residentes a capacidade de agir e refletir mediante as atividades compartilhadas com os profissionais da escola-campo e a partir disso, construir sua identidade profissional. Importante ressaltar que nesse processo de construção, há uma diversidade de exigências e atributos bastante desafiadores, que segundo Edgar Morin<sup>4</sup>, devem contemplar saberes holísticos, relacionados aos princípios da Teoria da Complexidade. Morin *et al* (2000b, p. 330) assim assevera: "Chamo paradigma de complexidade ao conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial)".

Nesse sentido, o autor esclarece que o ser humano, como um todo complexo, se compõe de múltiplas características objetivas e subjetivas e que é preciso trabalhar o conhecimento em sua multidimensionalidade por meio de práticas educativas que ocorram em espaços formativos da docência. Destarte, refletir sobre a complexidade da formação docente, não significa que seja algo fácil ou incompreensível, mas entender que é repleta de desafios, de incertezas e diferenças, porém, capaz de trazer mudanças significativas na vida dos envolvidos.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa apresenta uma abordagem de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. O procedimento adotado foi o estudo de caso que, segundo Gil (2002, p. 54), "consiste no

---

<sup>4</sup> Edgar Morin nasceu em 8 de julho de 1921. É um antropólogo, sociólogo e filósofo francês, realizou estudos em filosofia, sociologia e epistemologia e tem contribuições significativas para a teoria da complexidade, definida por ele como um método para articular saberes.

---

estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]". Como instrumento de coleta de dados foi produzido um questionário misto (formulário *on-line*) por meio da plataforma *Google Docs*. Decidiu-se por este instrumento devido o mesmo permitir ampla divulgação via rede social e e-mail, considerando a necessidade do afastamento social, pelo cenário vivido durante a pandemia.

Ademais, o questionário foi aplicado no final do mês de novembro 2021, constando 8 questões que traçavam o perfil do licenciando, concepções referentes ao PRP, motivação para participar, desafios e aspectos que precisam ser melhorados com relação ao Programa. Importante ressaltar, que apesar de ter sido enviado a 24 estudantes, o questionário foi devolvido por 19 deles, que serão identificados nas discussões como residentes. O aporte teórico para o embasamento das discussões, baseou-se principalmente nas reflexões de Tardif (2012, 2017) e Morin (2000, 2003, 2015, 2018), entre outros.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo em questão pautou-se numa análise crítico-reflexiva sobre as contribuições do PRP na formação docente dos futuros professores licenciados em Ciências Biológicas, curso ofertado pelo IFTO, Campus Araguatins. Os dados foram organizados em categorias como pontos de ancoragem para as discussões dos resultados obtidos. A saber: **formação inicial e contribuições do PRP; construção da identidade e saberes docentes.**

O subprojeto desenvolvido no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Araguatins, no período da pesquisa (2021/2), contava com 24 bolsistas distribuídos em três escolas que atendiam ao Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio, com uma professora preceptora em cada unidade, conforme estabelece o Edital Capes nº 06/2018. O Programa é desenvolvido com um total de 440 horas, distribuídas em etapas gradualmente implementadas em colaboração com instituições educacionais parceiras, conforme ilustrado no quadro 01.

**Quadro 01:** Distribuição da carga horária da residência pedagógica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

| <b>Etapas</b>                              | <b>Ensino Fundamental</b> | <b>Ensino Médio</b> | <b>Total de carga horária em cada etapa</b> |
|--|---------------------------|---------------------|---|
| <b>Ambientação do residente na escola.</b> | 30                        | 30                  | 60  |



|   |                            |                            |                             |
|---|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| <b>Imersão na escola.</b>   | 160 (70 horas de regência) | 160 (70 horas de regência) | 320 (140 horas de regência) |
| <b>Elaboração do relatório final, avaliação e socialização de atividades.</b> | 30                         | 30                         | 60                          |
| <b>Total de carga horária</b>   | <b>220</b>                 | <b>220</b>                 | <b>440</b>                  |

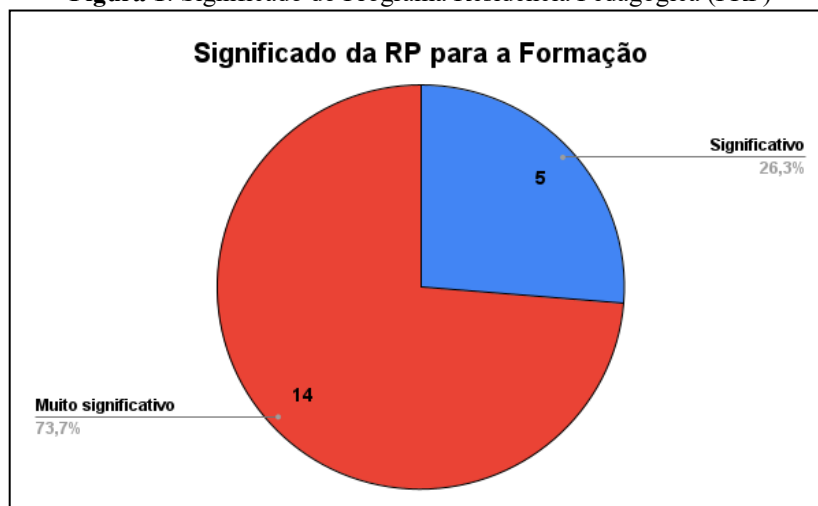
**Fonte:** Subprojeto do Programa de Residência Pedagógica/Licenciatura em Ciências Biológicas (IFTO, 2020).

Participaram da pesquisa 19 licenciandos por meio de aplicação de questionário (via plataforma Google Docs), sendo todos na faixa etária entre 20 a 30 anos de idade. Desses, 13 se identificaram do gênero feminino e 6, como masculino, que foram nomeados nas discussões como R (residentes) enumerados de 1 a 19 sequencialmente.

### Formação inicial e contribuições do PRP

Ao serem questionados sobre o significado da residência pedagógica para sua formação, 14 afirmaram ser muito significativo, enquanto 5 consideraram significativo. Esse resultado demonstra que todos os respondentes reconhecem e valorizam as contribuições do programa para sua profissionalização docente. Vejamos a figura 1.

**Figura 1:** Significado do Programa Residência Pedagógica (PRP)



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário (2022).

Concernente às respostas dadas, evidencia-se a valorização da citada política pelos participantes, o que pressupõem-se a importância atribuída à política e que a boa formação inicial é primordial para formar profissionais de qualidade da área da educação.

Em uma questão aberta, foi perguntado se o PRP conseguiu mudar à visão dos residentes com relação à docência, em resposta 16 deles afirmaram que sim, e apenas 3 que não. Apresentam-se aqui algumas das explicações apontadas.

*Sim, pois obtive muito aprendizado com excelentes profissionais, como novas metodologias de ensino. Além da oportunidade de aulas via google meet, plantões tira dúvidas e produção de roteiros estudos (R3).*

*Sim, me fez perceber que a docência não é fácil, é repleta de desafios, mas também nos mostra o quanto é prazeroso ver a transformação do conhecimento em aprendizado pelos discentes (R5).*

*Sim, pois com ele pude ver realmente a importância da relação professor-aluno e o quanto os docentes podem mudar significativamente a vida de um estudante na sala de aula, principalmente durante esse ano que programa ocorreu de forma remota (R17).*

*Não. O Programa só confirmou ainda mais minha visão do quão importante é o papel do professor na sociedade e que não me sinto preparado para assumi-lo (R9).*

As respostas demonstram o quanto a implementação de políticas públicas de formação de professores podem ser um divisor de águas para estimular o gosto pela profissão e a construção da autonomia do futuro profissional, pois uma grande maioria entra no curso por falta de opção, todavia, através desse contato antecipado com o universo de atuação pode ocorrer a transformação nas ideias e atitudes, e deixá-los mais seguros para enfrentar as adversidades que porventura surjam no decorrer da jornada. Corroborando com Tardif (2012, p. 118) que “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”.

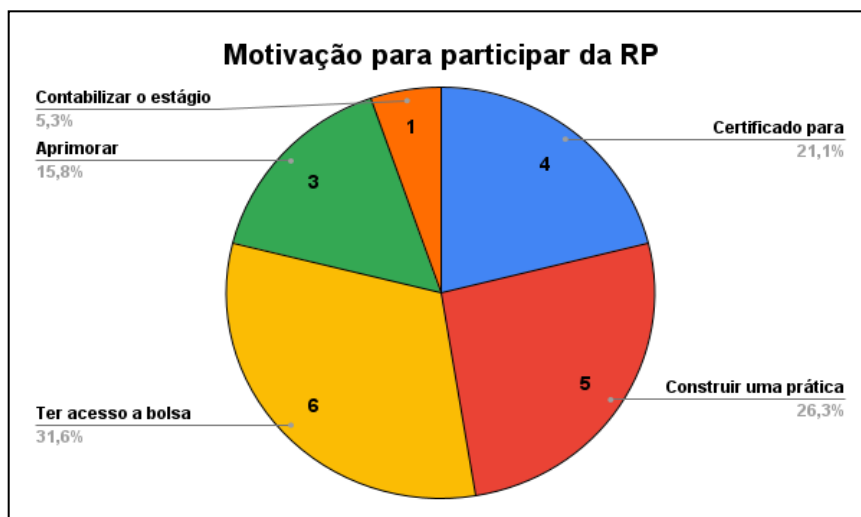
Ainda nessa perspectiva, não se pode fazer pré-julgamento dos estudantes de licenciatura que não se interessam pelo curso e não querem se aperfeiçoar para o exercício docente, haja vista que a tessitura das relações humanas se compõe de uma multidimensionalidade de fatores, sejam no campo pessoal quanto social. As instituições educacionais, formal ou informal, a partir da diversidade dos pares envolvidos, dotados de cultura, valores, crenças e historicidade podem ser comparadas ao universo biológico trazido por Morin (2015c, p. 74) quando ressalta que: “[...] no mundo biológico, cada célula de nosso organismo contém a totalidade da informação genética do organismo [...]”. Relacionando à educação, entende-se que cada fenômeno educacional deve ser analisado conforme o contexto e particularidades das partes e do todo.

---

### Construção da identidade docente e saberes docentes

Ao analisar os aspectos da formação integral do homem, particularmente as condições pessoais e profissionais para a profissionalização docente, continuamos recorrendo aos postulados da teoria da complexidade para auxiliar na compreensão sobre quem são esses futuros professores e quais circunstâncias os trouxeram à licenciatura. Sobre isso, questionou-se através de pergunta de múltipla escolha, qual motivação os levaram a participarem do PRP. As opções dadas foram: Aprimoramento de conhecimentos específicos, construção da prática pedagógica, domínio de turma, acesso a bolsa, certificação do currículo e contabilizar o estágio supervisionado. As respostas constam na figura 2.

**Figura 2:** Motivação para participar do Programa Residência Pedagógica (PRP)



**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário (2022).

Com base nos dados, percebe-se que houveram duas opções mais concorridas, dos 19 estudantes participantes, 6 deles, equivalente a 31,6%, afirmaram que a principal motivação para participarem do PRP foi a ajuda financeira através da bolsa paga pelo programa, que foi fixada pela CAPES em R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais (Edital CAPES, 06/2018). Enquanto a resposta de 5 dos entrevistados, equivalente a 26,3%, indicou que se sentiram motivados pela possibilidade de construir sua prática pedagógica. Conforme a resposta da maioria, evidencia-se os impactos da crise econômica e a carência de investimentos e cortes de recursos financeiros para a educação que comprometem não apenas a qualidade, mas a garantia de condições para que os estudantes de baixa renda não abandonem precocemente a escola para trabalhar.

Sobre o indicativo da construção da prática pedagógica, é visível a importância dessa interação entre universidade e escola, no sentido de oportunizar ao professor em formação ações

educativas que despertem um novo ser, com autonomia e discernimento do seu papel político enquanto agente de transformação social, que favoreça um pensamento complexo, que é “[...] o pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 213).

Também foi solicitado aos estudantes que selecionassem entre as opções (Regência/Pasta/Relatório/Preceptores Ausentes/Alunos indisciplinados/Salas superlotadas/Falta de recursos materiais) as 3 dificuldades ou desafios que consideravam mais relevantes no campo de atuação da RP.

As respostas dadas demonstraram que a pasta com relatórios e a regência foram as opções mais acentuadas, ambas com 15 escolhas, vindo em sequência a opção da falta de recursos materiais. Tais apontamentos apontam dados preocupantes, pois pressupõem-se que a proposta ainda não contempla um dos ideários da citada política nacional, que é a reflexão sobre as ações realizadas, previstas nas produções dos relatos. É necessário frisar que apesar da desenvoltura na sala de aula servir de termômetro para avaliar as ações desenvolvidas, o êxito dessa empreitada não é somente a técnica de como ensinar, mas sobretudo em saber registrar e refletir sobre a relação teoria/ prática.

Com relação à alternativa sobre a falta de recursos materiais, com 13 inferências, certamente era uma resposta prevista, haja vista tratar-se de uma realidade concreta na grande maioria das escolas públicas de educação básica no Brasil. Sobre isso, ressalta-se que a falta de infraestrutura e recursos materiais, impossibilitam o planejamento de aulas criativas, comprometem a dinâmica de sala de aula e podem fazer com que os futuros professores não se sintam motivados pela profissão. Neste contexto Santos e Belmino (2013, p. 3) ressaltam que “[...] os recursos didático-pedagógicos são componentes do ambiente educacional estimuladores do educando, facilitando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem [...]”.

## **CONCLUSÕES**

Mediante o trabalho crítico-reflexivo à luz da Teoria da Complexidade, identificou-se que as experiências proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica/LCB, de forma geral, foram significativas para grande parte dos estudantes respondentes. Ademais, percebeu-se que os objetivos apontados pela CAPES estão sendo atingidos, visto que, os estudantes

---

revelaram que o contato antecipado com o universo de atuação proporcionou o aprimoramento da prática, mais segurança e identificação com a profissão de professor.

Ao analisar às dificuldades e percepções dos residentes quanto à realidade da profissão docente, verificou-se as mesmas situações vivenciadas pelos professores em efetivo exercício de longa data, evidenciando assim, uma problemática histórica de ordem política que compromete a qualidade da educação pública em todos os níveis de ensino. Dessa forma, as instituições formadoras precisam ampliar suas diretrizes curriculares e matrizes teórico-metodológicas, capazes de fomentar à produção de saberes crítico-reflexivos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que valorize os profissionais da educação formal.

Igualmente, ao refletir sobre a complexidade da formação integral do homem, particularmente as condições pessoais e profissionais para a profissionalização docente, pode-se questionar a identidade desses futuros profissionais da educação, a considerar que a motivação principal que os levaram a ingressar no PRP, foi o recebimento da bolsa. Evidenciando assim, que a baixa qualidade da educação brasileira é gerada de problemas estruturais, haja vista as dificuldades financeiras dos próprios estudantes para se manterem em formação.

Finalmente, os resultados indicaram que, apesar de diversos fatores que comprometem a efetiva formação inicial docente, foi possível concluir que políticas como o PRP são extremamente importantes e precisam se consolidar para ampliar a oferta e atender as perspectivas da educação contemporânea respaldada nos ideários da complexidade humana, que segundo Morin (2006), compreende uma das vocações da educação do futuro.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital Capes 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS, IFTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/PPC.** Campus Araguatins, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2017.

---

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. S Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, E. **Educar na era planetária**: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003b.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015c.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16141>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SANTOS, O. K. C.; BELMINO, J. F. B. **Recursos didáticos**: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5, Vitória da Conquista, 2013. Anais do V FIPED. Disponível em: Acesso em 18 mar. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 9.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TEIXEIRA JÚNIOR, José Gonçalves; RODRIGUES FILHO, Guimes. Perfil dos alunos de licenciaturas em química que atuam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e as influências para sua formação inicial. **Revista Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 305-311, nov. 2015.

---

## O CAMINHO PARA A EXPERIÊNCIA E MODIFICAÇÃO A PARTIR DO ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA

Flávia Mayara Felix Dantas<sup>1</sup>

### RESUMO

Apresenta-se aqui uma síntese da proposta de pesquisa de doutorado da autora deste trabalho. O exposto trata do campo teórico que respalda a investigação em andamento. A pesquisa a ser realizada elege como tema de discussão a experiência e modificação humana fundada na literatura que é ofertada no ensino escolar. Segundo John Dewey, no ato das relações mútuas os corpos reagem uns sobre os outros e essa reação é o que se chama experiência, o fenômeno que conduz o homem a uma modificação. Nesse sentido, a literatura atua como um dos corpos em que o homem mantém relação, por meio da prática da leitura. Com base nessas considerações, surgiu o interesse por pesquisar acerca das possíveis experiências vividas pelo aluno a partir do estudo e leitura literária na escola, nos dias atuais. A pesquisa objetiva compreender esse processo por meio da percepção do sujeito que o vive, o aluno, no ensino de literatura. A construção teórica ancora-se em autores como Dewey, Jauss, Iser, Zilberman, Lajolo, Annie Rouxel e Antonio Candido. Para a construção deste artigo, foi utilizado o método de pesquisa bibliográfico. Em suma, nos resultados obtidos, a priori, compreendeu-se que os textos literários ensejam uma análise sobre o homem e o mundo, lugar em que o leitor adentra e é conduzido a dimensões sociais, históricas e culturais, em um concomitante processo de experiência e modificação.

**Palavras-chave:** Experiência. Literatura. Ensino. Recepção. Leitura literária.

### ABSTRACT

A summary of the doctoral research proposal of the author of this work is presented here. The above deals with the theoretical field that supports the investigation in progress. The research to be carried out chooses as a topic of discussion the experience and human modification based on the literature that is offered in school education. According to John Dewey, in the act of mutual relations, bodies react on each other and this reaction is what is called experience, the phenomenon that leads man to change. In this sense, literature acts as one of the bodies in which man maintains a relationship, through the practice of reading. Based on these considerations, there was an interest in researching the possible experiences lived by the student from the study and literary reading at school, nowadays. The research aims to understand this process through the perception of the subject who lives it, the student, in the teaching of literature. The theoretical construction is anchored in authors such as Dewey, Jauss, Iser, Zilberman, Lajolo, Annie Rouxel and Antonio Candido. For the construction of this article, the bibliographic research method was used. In short, in the results obtained, a priori, it was understood that literary texts give rise to an analysis of man and the world, a place where the reader enters and

---

<sup>1</sup> Doutoranda na Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Email: [flaviadantasufpb@gmail.com](mailto:flaviadantasufpb@gmail.com).

is led to social, historical and cultural dimensions, in a concomitant process of experience and modification.

**Keywords:** Experience. Literature. Teaching. Front desk. Literary reading.

## INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se de uma síntese da proposta de pesquisa de doutorado da pesquisadora Flávia Mayara Felix Dantas, vinculada à Universidade Federal da Paraíba no Programa de Pós-graduação em Educação. A investigação a ser realizada elege como tema de discussão a experiência e modificação humana fundada na literatura que é ofertada na escola. O conceito de experiência que abordamos não se limita ao seu sentido restrito de prática, de vivência de um momento ou de sensações efêmeras. Levantamos um discurso ancorado nas explicações de John Dewey, que define a experiência como algo que modifica, que interfere nos hábitos, na identidade e na prática cotidiana.

O homem nasce em estado de inconclusão. O processo de (des/re) construção contínua em que passamos nas relações do mundo externo é permeado por experiências. O desconstruir-se, reconstruir-se ou modificar-se acontece em um movimento de interação entre dois ou mais corpos, que permite ao homem uma nova atuação no mundo. Os corpos não necessariamente são humanos, referimo-nos também a objetos ou fenômenos. O conceito de experiência dado por Dewey<sup>2</sup> abarca as atividades recíprocas entre todos os corpos não sendo a experiência apenas um atributo humano, ela se faz presente também nas relações dos demais elementos da natureza.

Segundo o filósofo, no ato das relações mútuas os corpos reagem uns sobre os outros e essa reação é o que se chama experiência, o fenômeno que conduz o homem a uma modificação. Nesse sentido, a literatura atua como um dos corpos em que o homem mantém relação, por meio da prática da leitura. Segundo Iser (1996, p. 97) "a leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este por sua vez é afetado por tal processo". Desse modo, o texto literário incita reações no homem e isso pode resultar a experiência, a modificação.

Com base nessas considerações, surgiu o interesse por pesquisar acerca das possíveis experiências<sup>3</sup> vividas pelo aluno a partir do estudo e leitura literária na escola nos dias atuais.

---

<sup>2</sup> Dewey. J. *Vida e Educação*. SP: abril Cultural, 1967 (Col. "Os Pensadores"). "A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria da educação de John Dewey)", por Anísio Teixeira.

<sup>3</sup> Ressaltamos que falamos sobre a filosofia da experiência, esta que refere à modificação humana, não apenas a atividades ou práticas em si, no uso mais restrito da palavra experiência.

---



A pesquisa prima por compreender esse processo por meio da percepção do sujeito que o vive, o aluno. Nessa direção, erguem-se os seguintes questionamentos: qual a percepção do aluno acerca das experiências que ele vive, viveu ou não viveu por meio da leitura do texto literário dentro da escola? Existem barreiras que limitam a ocorrência da experiência no ensino nos dias atuais?

Pensar sobre a literatura como necessidade vital e o lugar que ela ocupa dentro do processo de ensino-aprendizagem é uma forma de propor uma análise a respeito da formação de um sujeito/aluno/leitor livre, crítico e independente, com uma personalidade em construção, sensível e aberta ao mundo. Esse ensino vislumbra esse universo em seus detalhes, a construção humana e o espaço em que esse homem se insere. Isso oportuniza ao aluno a construção do sentido de modo autônomo, por meio da experiência literária na escola.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Ao discorrer sobre “Estudos Literários e Estudos Culturais”, Cevasco (2003, p.152) explica que “uma história de leitura deve ser acompanhada de uma história desses movimentos”, referindo-se ao movimento da cultura. O movimento da cultura é protagonizado pelo homem que, desde seu nascimento, vive processos contínuos de experiências.

Existe um caminho entre a literatura e a experiência que tem como ponto de partida a leitura do texto. O avivar da literatura se faz em sua relação com o leitor. Jauss (1994) explica que a importância do leitor está na sua capacidade de reativar a obra; o texto pode ser lido de distintas formas, tendo em vista o contexto em que se insere o leitor; a historicidade do homem o leva a diversos horizontes de expectativa.

O último termo mencionado, faz referência a “campos referenciais novos. O leitor se apropria do texto inscrevendo-o em um novo campo referencial definido por suas próprias referências culturais” (Rouxel, 2020, p.2). Esses campos referenciais culturais, que Jauss denomina “horizonte de expectativa” estão atrelados às experiências do homem, aquelas adquiridas com o passar das vivências e interações.

De acordo com os estudos revelados por Dewey (1967, p.36) “a experiência envolve dois fatores – agente e situação – influenciando-se mutuamente um sobre o outro”. Essa influência que ocorre entre agente (leitor) e situação (leitura) em face da obra literária, conduz os dois corpos envolvidos à modificação; o homem se altera a partir do que o texto traz e o sentido da

obra também é modificado quando posta em movimento pelo leitor, ao perpassar pela sua subjetividade e referências culturais.

Nesse processo, a experiência se faz presente a todo instante; o texto necessita das referências do leitor para ser reativado; assim, ao ganhar vida, o texto incita novas experiências. Segundo Candido (2011), é grande o poder humanizador da obra literária; a humanização se funda nas modificações do sujeito a partir da leitura. É indubitável, então, que a leitura literária é uma das responsáveis pelas experiências do leitor, pela ampliação dos seus horizontes de expectativa e conseqüentemente pela sua humanização.

O processo contínuo dos efeitos da literatura sobre o homem conforme seus horizontes e a ampliação dessas mesmas referências após a leitura, corrobora a explicação de Dewey (2010, p.37) “todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais”. Nesse sentido, a aquisição de novas experiências modifica o homem o deixando aberto a experiências posteriores. O homem em seu estado inconcluso altera-se constantemente em meios às relações tornando infinitas as possibilidades de novas experiências.

O discurso da experiência fundada na leitura literária desemboca na abordagem sobre recepção. O dinamismo da relação entre o leitor, a obra e o autor são discutidos para fins de compreensão acerca do modo como o leitor recebe o texto, quais os elementos que estão envolvidos nesse processo. Ao abordar como tema a estética da recepção na literatura, Jauss (1979, p.70) esclarece a respeito do texto que “a sua aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção”. Essas duas instâncias relacionam-se ao que o texto traz e ao que o leitor tem a oferecer no ato da leitura.

Quando pensamos esses conceitos em conformidade ao ensino de literatura na escola, imergimos na reflexão acerca dos aspectos metodológicos do ensino que proporciona ao aluno um momento com a leitura literária. A análise da relação entre o aluno e o texto requer considerações sobre todos os elementos envolventes para que a experiência aconteça, ou, do contrário, não aconteça; o conteúdo do texto, o perfil do leitor, o modo como o professor conduz o processo de ensino para a exploração do texto, as referências culturais do aluno são aspectos que constituem o caminho percorrido no ato da leitura e que podem conduzir o aluno/leitor às sendas da modificação humana.

---

No ano de 2019, em realização de pesquisa de mestrado, entrevistei professores de Ensino Médio, ministrantes da disciplina de Língua Portuguesa, de uma escola do interior do Rio Grande do Norte a fim de compreender as possibilidades de experiências que a Literatura no ensino provocaria ao aluno. Segundo os sujeitos, essa vivência da experiência era muito limitada dentro da escola, pois existiam várias barreiras que dificultavam essa modificação humana por meio do estudo literário em sala.

Os profissionais elencaram alguns percalços como responsáveis por essas limitações, por exemplo: a falta de gosto pela leitura dos textos propostos; a dificuldade de compreensão da linguagem das obras; a grande quantidade de atividades que os professores têm que abarcar hoje, como os vários projetos a serem desenvolvidos no ano, os quais são priorizados diante das aulas de Literatura. Nesse contexto, os alunos tinham pouco tempo com a literatura, o que tornava essa relação um tanto rasa, sem muita profundidade de interpretação.

Nesse cenário, surgiu a necessidade de questionar os alunos a respeito de suas experiências a partir da leitura; de sua relação com o texto na escola e dos elementos que rodeiam essa prática literária, para que compreendamos as modificações que perpassam o aluno guiado pela obra literária na escola. A “valorização da experiência extraescolar” é um dos princípios em que deve estar arraigado o ensino, segundo a LEI N° 9.394,96. Depreende-se, a partir desse princípio, que é essencial o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem pelas vias da subjetividade/individualidade do aluno, considerando suas experiências pré-escolares e observando também como resultado o que o aluno levará da escola como experiência para sua vida.

Nessa conjuntura, a literatura no ensino situa-se entre as referências que o sujeito traz em si, que se mostram no ato da leitura, e nos resultados após essa relação; é o caminhar entre a experiência trazida e a adquirida, sendo o texto o elemento situado no meio dessas duas instâncias. Uma soma no processo de construção do sujeito experiente que levará consigo uma parte a mais, outros elementos que somaram na construção de uma nova face, uma identidade alterada, modificada por aquilo que viveu com o texto.

Segundo Zilberman (2012, p.45), “a leitura implica aprendizagem quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto”. Quando isso ocorre dentro do processo de ensino-aprendizagem na escola, o docente deve estar mediando esse processo mostrando caminhos e possibilidades ao sujeito que ler. Quando se fala do cânone literário, por exemplo, o qual revela, em muitos casos, um texto formal, de linguagem rebuscada cujo leitor se sente

---

distante, justamente pela estranheza causada pelas referências que ele não teve com relação àquele tipo de linguagem, o professor pode propor uma releitura do que está escrito, incitando uma análise crítica sobre o perfil do cânone e o que dizem as teorias críticas a respeito dessas obras.

Dessa forma, é possível promover um diálogo, por exemplo, a respeito da realidade em que “o cânone excluía raça, trabalho e gênero” (PÉCORA, 2015, P. 213-216). É desse modo que o docente também pode interferir no processo de experiências do aluno nas aulas de literatura; não sendo o texto sozinho capaz de mudar o leitor, de lhe causar alterações, o professor pode mediar e participar ao lado do aluno dessa caminhada de evolução e conhecimento. Como destaca Iser:

Para que essas possibilidades se realizem e a comunicação entre o texto e o leitor seja bem-sucedida, é preciso que a atividade do leitor seja de alguma maneira controlada pelo texto. [...] cabe-lhes então pôr em movimento a interação entre o texto e leitor e iniciar um processo comunicativo, cujo sucesso é indicado pela constituição de um sentido; tal sentido dificilmente poderá ser equiparado com referências já existentes, sendo, no entanto, capaz de questionar o significado de estruturas existentes de sentido e modificar experiências anteriormente feitas. (ISER, 1996, p.104)

A mediação docente no ato da leitura pode ser analisada à luz da explicação acima mencionada. É primordial movimentar a relação entre o aluno e o texto, para que, mesmo que as significações produzidas não se equiparem aos horizontes desse sujeito que ler, os questionamentos sejam feitos, os diálogos sejam proporcionados, interpretações sejam incitadas e assim o aluno mergulhe no mar de novas experiências. Como declara Rouxel (2013, p.23), “é importante confrontar os alunos com a diversidade do literário”; é indispensável abrir o leque das possibilidades, avivando assim a relação entre o texto e o leitor, entregando um espaço para novas construções.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho tem como baluarte os princípios da pesquisa qualitativa. Nesta natureza, a pesquisa é construída pelo viés da abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Desse modo, os pesquisadores que atuam neste âmbito, “estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos nos termos dos significados que as pessoas lhe atribuem” (DENZIN; LINCOLN, 2001, p. 3 apud CRESWELL, 2014, p. 49). Nessa configuração, foi selecionado o método bibliográfico para que fosse realizada uma busca teórica acerca da temática em estudo.

---

Apesar da pesquisa em campo ainda não ter sido realizada, o construto teórico vem se formando em anos de estudo, e são a base para a investigação planejada. Porém, conquanto este artigo trate apenas da seção teórica da tese ainda em construção, é pertinente ressaltar o delineamento da investigação empírica que será realizada a partir deste respaldo aqui apresentado. Com base nos princípios da fenomenologia enquanto método, conduzir-se-á o percurso da pesquisa amparando-se nos ensinamentos, por exemplo, de Bicudo (1999) e Moreira (2004).

A respeito dos sujeitos da pesquisa, foram convidados a participar alunos egressos de Ensino Médio, advindos de escolas públicas do interior do Rio Grande do Norte. Com base nos princípios da subjetividade e percepção, destacados no âmbito da pesquisa fenomenológica, foi selecionada a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Por fim, para compreender o que foi coletado, a realização da análise desses dados se norteará pelo método da análise de conteúdo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Por motivo da não realização, ainda, da pesquisa de campo, será apresentado os resultados obtidos acerca do que sugere a teoria e que espera-se obter após a coleta e análise dos dados. Considerando que essa pesquisa buscou compreender a funcionalidade da literatura no ensino em seus efeitos (experiência e modificação) para com o aluno, entende-se que a escola tem papel fundamental na promoção do contato do aluno com a literatura. No entanto, a escola, enquanto espaço que oferece essa vivência literária, não tem demonstrado um ensino que viabilize tais efeitos.

O texto literário está arraigado à história humana, exibindo todo trajeto do homem em sociedade. Assim, o ensino de literatura na escola pode ser o caminho para a experiência, modificação humana e social, condições a serem moldadas através da mediação docente na prática do ensino. Deve-se redirecionar os métodos, reorganizar as técnicas desse ensino, em função do alcance das dimensões discutidas ao longo desse texto. Além dos objetivos de desenvolver as competências da leitura e escrita, o desenvolvimento da formação crítica, o incitamento da reflexão e apropriação da liberdade devem ser buscadas e instigadas, por meio do ensino de literatura e mediação docente, tendo em vista que essas competências são indispensáveis para a atuação satisfatória em sociedade.

O texto literário só transfere benefícios em contato com o homem. “O objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto

---

que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar. Fora daí, há apenas traços negros sobre o papel” (SARTRE, 2004, p. 35). Contudo, o Brasil é considerado um país de não leitores, conquanto tenha elevado o índice de pessoas consideradas leitoras, nos últimos anos, ainda não temos um percentual considerável. O desinteresse pela leitura se justifica, por vezes, pelo fato do avanço tecnológico, o qual proporciona às pessoas entretenimento em determinadas categorias de atividades que as distanciam dos livros

A leitura envolve o mundo, nossa vivência e toda nossa experiência. Ler não se resume em decodificar signos, juntar as letras e formar as palavras. O ato de ler necessariamente deve estar atrelado à vida. Paulo Freire, em seu método de alfabetização, baseou-se nesta premissa: não se deve ensinar a ler por cartilhas, com frases prontas, mas, é pertinente a ressignificação da palavra, situá-la no seu contexto, na realidade onde se encontra. As “palavras geradoras”, como denominou Freire, só tinham sentido quando lidas, discutidas, situadas e compreendidas dentro da realidade de vida do sujeito que aprendia.

## **CONCLUSÕES**

Este trabalho a se desenvolver se faz relevante por abordar a discussão sobre a experiência alcançada a partir da leitura do texto literário, tendo em vista que a literatura é considerada um instrumento de formação, explorada em uma instituição propulsora do conhecimento, do aprender, do preparo para a vida.

Larrosa destaca que a nossa realidade não permite ao homem viver a experiência. O estilo de vida das pessoas, hoje, pauta-se na busca desenfreada, rápida e constante por mudanças, adaptações, salários mais altos, beleza, enfim, uma luta pela supressão das eternas insatisfações humanas. O autor aclara que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Segundo o autor, conforme a citação, a rapidez dos fatos é um empecilho para a vivência da experiência, e por esse motivo, o homem não se modifica, continua sendo o mesmo.

Quando Larrosa afirma que “experiência é o que nos passa”, compreende-se que para sermos experientes temos que ser transpassados, modificados, lapidados, ultrapassados por algo que tivemos contato e que nos permeou deixando marcas significativas em nosso intelecto e nosso agir; e tudo que “se passa” com fugacidade, típico de nossa realidade atual, não permite ao homem a verdadeira experiência.

---

Nessa direção, pensa-se a escola como um espaço imerso nesse mundo da fugacidade. Os alunos, gradativamente, mergulhados no universo tecnológico, nas redes sociais e na agilidade de comunicação que esse âmbito oferece. Além disso, existe a gama de atividades, projetos, olimpíadas, seleções, dentre outros eventos a serem priorizados pela escola. Nesse contexto, onde situa-se a literatura? Como o professor de literatura consegue balizar um ensino para fins de modificação e boas experiências por parte desses alunos? A literatura alcança, na escola, essas dimensões humanas?

Segundo a BNCC, o trabalho literário na escola pode promover a habilidade de “perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.” (BRASIL, 2017, p.515). Entende-se, então, que os textos literários ensejam uma análise sobre o homem e o mundo, lugar em que o leitor adentra e é conduzido a dimensões sociais, históricas e culturais, em um concomitante processo de experiência e modificação.

## REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. **A contribuição da fenomenologia à educação**. In: BICUDO, M. A.V. e CAPPELLETTI, I. F. Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação. 1ª Edição. São Paulo: Olho d'Água, v.1, Cap. 1, p. 11-55, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base/ Ensino Médio**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, p. 146.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei no 9.394/1996**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CEVASCO, M.E. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

ISER, W. **O ato de leitura**. Teoria do efeito estético. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. Cap. 2 - Reflexões preliminares para uma teoria do efeito estético. V. 2.

JAUSS, H. R. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1994.

\_\_\_\_\_; ISER, Wolfgang; COSTA LIMA, Luiz (Org. e Trad.). **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, Universidade de Barcelona-Espanha, 2002.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PÉCORA, Alcir. **A musa falida: a perda da centralidade da Literatura na cultura globalizada**. Biblos. Número 1, 3ª série, 2015. p. 203-235.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A; REZENDE, N. L; FALEIROS, R. J (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

\_\_\_\_\_. **O que se entende por leitura literária?** Disponível em: <https://moodle2020.inspe-paris.fr/mod/resource/view.php?id=6719>. Acesso em: 20/10/2021.

SARTRE, J. P. **Que é a literatura**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

WESTBROOK, R. B. et al. (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. 1 ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.



## **O COMBATE AO BULLYING E CYBERBULLYING: UMA AÇÃO FORMATIVA COM OS ALUNOS DE LICENCIATURA DO IFRN/NATAL-CENTRAL**

Úrsula Lima Brugge<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Neste artigo, apresento a elaboração, a realização e os resultados de uma oficina intitulada “O uso de tirinhas e memes no combate ao *bullying* e ao *cyberbullying* na escola”, realizada no semestre de 2022.2, nas turmas da disciplina de Mídias Educacionais das Licenciaturas em Matemática e Espanhol do IFRN/Natal-Central. O objetivo de tal ação formativas era a instrução dos futuros professores a respeito dos fenômenos do *bullying* e *cyberbullying*, suas características e manifestações, para que, futuramente, possam melhor atuar na mediação de conflitos entre os estudantes da educação básica. Como estratégia metodológica, trabalhei com a linguagem imagético-discursiva de tirinhas e memes e, como produto da oficina, solicitei aos alunos que produzissem seus próprios memes e tirinhas em combate ao *bullying* e *cyberbullying*.

Palavras-chave: Bullying e cyberbullying. Tirinhas e memes. Alunos de licenciatura.

### **ABSTRACT**

In this article I present the elaboration, implementation and results of a workshop entitled “The use of comic strips and memes in the fight against bullying and cyberbullying at school”, held in the semester of 2022.2, in the classes of the course of Educational Media of the Degrees in Mathematics and Spanish from IFRN/Natal-Central. The objective of such training action was to instruct future teachers about the phenomena of bullying and cyberbullying, their characteristics, and manifestations, so that, in the future, they can better act in the mediation of conflicts between basic education students. As a methodological strategy, I worked with the imagery-discursive language of comic strips and memes and, as a product of the workshop, I asked students to produce their own memes and comic strips in the fight against bullying and cyberbullying.

Keywords: Bullying and cyberbullying. Comics and memes. Degree students.

<sup>1</sup> Pedagoga, mestre e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Docente do Núcleo Didático-Pedagógico do IFRN/Natal-Central, [ursula.brugge@ifrn.edu.br](mailto:ursula.brugge@ifrn.edu.br).

## INTRODUÇÃO

Problematizar o *bullying* é algo que remonta nossos próprios tempos escolares. Afinal, quem nunca sofreu alguma perseguição na escola? Quem nunca presenciou alguma cena de violência ou *bullying* quando estudante da educação básica – ou mesmo do ensino superior? Quem não teme por seus filhos e familiares, para que não sofram ou pratiquem esse tipo de ação violenta no ambiente escolar?

Mais recentemente, com a expansão da internet e das redes sociais, o fenômeno do *bullying* ganhou nova dimensão, transmutando-se no chamado *cyberbullying*, cuja capacidade de destruição da imagem e da moral de quem sofre esse tipo de violência é infinitamente superior, haja vista que extrapola os limites dos muros escolares, expondo as pessoas sem qualquer limite de espaço ou tempo.

Bem se sabe que episódios de desavenças entre estudantes é algo comum no cotidiano escolar, o que impõe um desafio aos professores e demais profissionais da educação, afinal, recairá sobre eles a missão de mediar esses conflitos, combatendo e prevenindo ações violentas entre os estudantes. Mas, como estão sendo preparados esses profissionais? Os cursos de formação de professores prevêm, em suas matrizes curriculares, disciplinas que fomentem a discussão e preparação dos futuros professores para atuarem como mediadores em situações de conflito e violência na escola?

Atuando como professora formadora nas licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), constei que, nas matrizes curriculares dos cursos ofertados pela instituição, infelizmente, são escassos os espaços para abordar temáticas relacionadas às relações interpessoais na escola. No entanto, guiada pela intencionalidade de promover tais discussões, operando nos pequenos espaços que encontrei nas ementas de disciplinas como “Seminário de Práticas Educativas e Formação Docente” e “Mídias Educacionais”, busco trabalhar esses temas com os alunos das licenciaturas do IFRN, *campus* Natal-Central, promovendo a reflexão desses futuros professores a respeito de tais situações, com as quais provavelmente se defrontarão quando professores em pleno exercício de carreira.

O objetivo dessas ações formativas é instruir os alunos de licenciatura para que tenham conhecimento a respeito das características e manifestações desses fenômenos, e, assim, possam melhor identificar situações de *bullying* e *cyberbullying* na escola. A ideia é que sejam capacitados a combaterem tais práticas, agindo na mediação de conflitos entre os estudantes,

promovendo, desse modo, uma cultura de paz nas escolas.

Para tanto, venho propondo debates, pesquisas e atividades nas citadas disciplinas. Neste artigo, em específico, socializo uma parte desses esforços. Aqui, apresentarei a ação que realizei nas turmas da disciplina de Mídias Educacionais, no semestre de 2022.2, das Licenciaturas em Matemática e Espanhol do IFRN/Natal-Central. A ideia era promover a conscientização a respeito do *bullying* e *cyberbullying*, utilizando, como recurso didático, a linguagem imagético-discursiva das tirinhas e memes de internet. Para tanto, promovi um conjunto de encontros para discussão e instrução dos alunos e, por fim, como produto da ação, foi-lhes solicitada a produção de tirinhas e memes autorais cuja moral fosse o combate ao *bullying* e *cyberbullying*.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de passar à caracterização do *bullying* e do *cyberbullying*, parece-me relevante lembrar que o Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) – que determina as incumbências das instituições de ensino –, com a promulgação da Lei nº 13.663, de 2018, recebeu o acréscimo do inciso IX que determina às instituições a promoção de “medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas” (BRASIL, 1996) e, do inciso X, que determina o estabelecimento de ações destinadas à promoção da cultura de paz nas escolas.

Tendo como base o que está colocado na Lei, parece-me mais que pertinente que as discussões a respeito dessas temáticas sejam abordadas nos cursos de formação de professores, afinal, as instituições de ensino são, em sua essência, os sujeitos que nelas atuam e os professores, como profissionais que estão na dianteira das ações pedagógicas, são aqueles que mais presenciam e, por conseguinte, são chamados a mediar situações de conflito entre os estudantes na escola. Nesse sentido, prepará-los para essa realidade é algo de extrema relevância. Contudo, não há nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do IFRN disciplinas específicas para o desenvolvimento de tal discussão: por exemplo, disciplinas como

Psicologia da Aprendizagem<sup>2</sup>, Didática<sup>3</sup> ou Ética da Docência<sup>4</sup> não preveem esses conteúdos em suas ementas.

<sup>2</sup> Disciplina obrigatória presente nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Física (2019), Matemática (2018), Espanhol (2018) e Geografia (2018) do IFRN.

<sup>3</sup> Disciplina obrigatória presente nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Física (2019), Matemática (2018), Espanhol (2018) e Geografia (2018) do IFRN.

<sup>4</sup> Disciplina optativa presente nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Matemática (2018) e Física (2019) do IFRN.

Diante, porém, de certa maleabilidade das ementas dos “Seminários de Práticas Educativas e Formação Docente”<sup>5</sup>, por própria iniciativa, passei a desenvolver ali discussões e pesquisas sobre as relações interpessoais na escola e *bullying* e, na disciplina de Mídias Educacionais<sup>6</sup>, encontrei um pequeno espaço na ementa para que pudesse abordar a temática do *cyberbullying*<sup>7</sup>.

O *bullying* se caracteriza como um “conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado pelo bully (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender” (SILVA, 2010, p. 21).

A principal característica do *bullying* é a recorrência e a intencionalidade. São agressões, assédios, perseguições, chacotas, apelidos maldosos, ações desrespeitosas as quais, como explica Silva (2010), não apresentam uma motivação específica. “Isso significa dizer que, de forma quase ‘natural’, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar, amedrontar suas vítimas (SILVA, 2010, p. 21).

A autora destaca ainda que, na dinâmica do *bullying*, geralmente, existem três personagens: o agressor, a vítima e os espectadores. Para melhor explicar essas classificações elaboradas por Silva (2010), trabalhei com imagens, a fim, inclusive, de introduzir os alunos ao universo da perspectiva imagético-discursiva. A imagem abaixo foi apresentada em sala de aula durante as aulas:

**Figura 01:** uma cena de bullying na escola.



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/bullying/> (internet)

<sup>5</sup> Nos PPCs das Licenciaturas do IFRN constam quatro Seminários de Práticas Educativas e Formação Docente, desenvolvidos nos quatro primeiros períodos dos cursos.

<sup>6</sup> Disciplina obrigatória dos PPCs dos cursos de licenciatura do IFRN.

<sup>7</sup> A ementa da citada disciplina prevê discussões sobre “netetiqueta”[sic]. Entendo que o *cyberbullying* é uma manifestação de rompimento dessa “etiqueta virtual”.

Na imagem, tem-se a ilustração de uma típica cena de *bullying* na escola, em que ficam explicitadas essas personagens e classificações elaboradas por Silva (2010). O agressor, a vítima e os espectadores estão perfeitamente representados.

Como dito, o emprego da imagem tinha a função de trabalhar a perspectiva imagético discursiva com os alunos. Em termos pedagógicos, é uma excelente estratégia para estimular a reflexão, aflorar sentimentos e memórias, fomentar discussões, bem como de fixar conceitos e definições. Por essa perspectiva, enunciados escritos e imagens podem ser tomados como discurso. Assim, tanto um quanto o outro têm a função de informar, de dizer, de implantar significados, não existindo aí uma hierarquia entre enunciado escrito e imagem (BRUGGE, 2010).

Seguindo esse caminho, passei à apresentação de tirinhas. Como o produto dessa ação pedagógica seria a produção autoral de uma tirinha ou meme, o objetivo era introduzir e instrumentalizar os alunos nesse universo discursivo.

**Figura 02:** tirinha do Armandinho.



**Fonte:** <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104161052829/tirinha-original> (internet)

As tirinhas são um gênero textual muito pertinente para o desenvolvimento de discussões a respeito de diferentes temas. São rápidas, de fácil leitura, juntam as imagens aos enunciados de maneira simples e perspicaz. Por serem dinâmicas, conseguem alcançar diferentes públicos, de diferentes idades e *status* cultural ou social. Por essas características, são excelentes recursos para o trabalho com assuntos sensíveis como o *bullying*, por exemplo.

Os memes, por sua vez, são um gênero textual muito popular nos ambientes virtuais atualmente e que utilizam de estratégias discursivas parecidas às das tirinhas por justaporem imagem e enunciados, buscando passar uma mensagem de modo instantâneo e simples. A seguir, um exemplo de meme que apresentei aos alunos, com a finalidade de introduzir a temática do *cyberbullying* – ao mesmo tempo em que os instruí-los a respeito das características da construção desse gênero textual:

**Figura 04:** meme sobre *cyberbullying*.



Fonte: <https://makeameme.org/meme/cyberbullying-quem-ainda> (internet)

Esse meme busca fazer, de forma simples e bem-humorada, um combate ao *cyberbullying*, associando tal prática a um modo cansativo de atuar. Entretanto, não é sempre que os memes utilizam a estratégia do humor; a principal característica desse gênero textual é a apresentação das mensagens de modo imagético-discursivo, de rápida leitura e fácil interpretação.

A respeito do *cyberbullying*, ele se caracteriza como a prática da exposição vexatória, perseguição, humilhação, intimidação, injúria, calúnia e/ou difamação por meio de ambientes virtuais – como *sites*, redes sociais, e-mails e aplicativos de mensagens (BRASILESCOLA, 2023).

O caráter de repetitividade que define o *bullying*, também pode ser verificado no *cyberbullying*, haja vista a capacidade, no ambiente virtual, de se compartilhar e replicar imagens, mensagens e conteúdos em uma velocidade surpreendente. Nesse sentido, o *cyberbullying* promove situações infinitamente mais nocivas à imagem e à integridade moral de quem sofre tal prática.

É válido lembrar que, no espaço virtual, as barreiras do espaço e do tempo foram rompidas: conteúdos e imagens podem ser replicados e acessados em qualquer lugar, a qualquer tempo. Uma vez postado na internet, dificilmente um conteúdo poderá ser removido em sua completude – até porque usuários podem salvar o material e, assim, voltar a publicá-lo em diferentes meios virtuais.

Dando sequência, no campo do *cyberbullying*, abordei com os alunos três manifestações bastante comuns: o *hater*, o *sexting* e o *revenge porn*. É importante fundamentar os futuros professores a respeito dessas manifestações do *cyberbullying* para que possam melhor identificar e atuar junto aos seus futuros alunos, alertando-os a respeito dos perigos envolvidos tais práticas.

*Hater* significa odiador. Ou seja, são pessoas que disseminam o ódio nos ambientes virtuais, atacando outras pessoas, de forma sistemática, com agressões, ofensas e humilhações. Por sua vez, o *sexting* consiste na troca de mensagens de cunho sexual. Esse conteúdo pode divulgado por uma das partes envolvidas na conversa ou por *hackers* que invadam os dispositivos, roubem o conteúdo e o exponham na *web*. Por fim, o *revenge porn* se caracteriza pelo ato de divulgação de imagens e vídeos eróticos ou de nudez de uma pessoa que as enviou à outra por confiança, mas que, em uma situação de rompimento ou conflito entre as partes, a pessoa divulga esse material na rede, como forma de vingança ou punição (BRASIL ESCOLA, 2023).

Pode-se dizer que o *cyberbullying* se caracteriza, guardadas certas proporções e especificidades, na transmutação da violência recorrente e intencional do *bullying* para o ambiente virtual. A tirinha abaixo, que foi apresentada em sala de aula, ilustra bem esse fenômeno:

**Figura 03:** tirinha sobre *cyberbullying*.



Fonte: <https://linguadinamica.wordpress.com/2018/08/30/sequencia-didatica-cyberbullying/> (internet)

## METODOLOGIA

Como dito anteriormente, realizei, na edição de 2022.2 da disciplina de Mídias Educacionais das Licenciaturas em Matemática e Espanhol, uma ação pedagógica cujo objetivo era sensibilizar e instruir os alunos a respeito do fenômeno do *bullying* e do *cyberbullying* na escola. Para tanto, realizei uma oficina de intitulada “O uso de tirinhas e memes no combate ao *bullying* e ao *cyberbullying* na escola”. Como recurso pedagógico, lancei mão da linguagem imagético-discursiva das tirinhas e dos memes. O produto avaliativo dessa intervenção era a produção de tirinhas ou memes autorais, cuja proposta seria o combate a essas manifestações de violência na escola.

A elaboração dessa oficina inspirou-se em alguns pontos da ementa da disciplina de Mídias Educacionais. A saber, os pontos grifados abaixo:

Diferentes mídias e seu potencial pedagógico como espaço de diálogo e disputa de poder: mídia impressa (charges, histórias em quadrinhos, tiras cômicas), fotografia, rádio, audiovisual, informática (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), internet, computador, tablets, smartphones e as redes sociais como aglutinadoras de linguagens (nativos e imigrantes digitais, regulação da internet/netiqueta)” [sic] [grifos nossos] (IFRN, 2018, p. 57)

A disciplina de Mídias Educacionais conta com uma carga-horária de trinta horas (30h), o que representava um encontro semanal de duas hora-aula (2h/a). A oficina totalizou dez hora/aula: dediquei quatro encontros (8 horas/aula) para abordar – através de aulas expositivo dialogadas, mediadas por *slides* – a conceituação do *bullying*, *cyberbullying*, bem como a caracterização dos gêneros textuais das tirinhas e memes. Ao final, foi realizado um quinto encontro (2 horas-aula) no qual foi feita a socialização dos produtos da oficina.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Conforme dito, como forma de avaliação da oficina, foi solicitado dos alunos a produção de uma tirinha ou um meme cuja proposta fosse o combate ao *bullying* ou *cyberbullying*. Na turma de Mídias Educacionais da Licenciatura em Matemática, que contava apenas com quatro alunos, eles decidiram fazer os trabalhos em dupla e, portanto, resultou na apresentação de apenas dois trabalhos – um meme e uma tirinha. Já na turma da Licenciatura em Espanhol, que contava com 22 alunos, alguns decidiram fazer o trabalho em equipes e outros, de modo individual e, assim, totalizou-se nove trabalhos. Pelo quantitativo de trabalhos, não será possível apresentá-los neste artigo em sua totalidade. Assim, destacarei apenas alguns.

Dos onze produtos, somadas as duas turmas, apenas dois trabalhos foram genuinamente autorais, pois as equipes produziram tanto as histórias quanto as imagens das tirinhas e memes. Apresento a seguir um deles – a técnica empregada foi o desenho a mão, colorido com giz de cera:



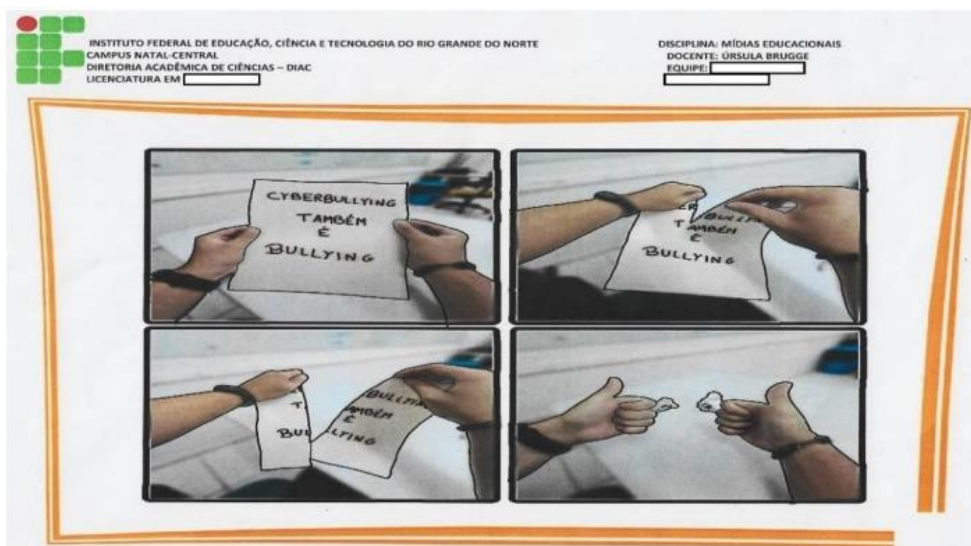
**Figura 05:** tirinha sobre *cyberbullying* produzida por alunos na oficina.



Fonte: própria. trabalho escaneado.

A seguir, a segunda tirinha genuinamente autoral. A técnica empregada foi a fotografia e a manipulação das imagens em *photoshop*.

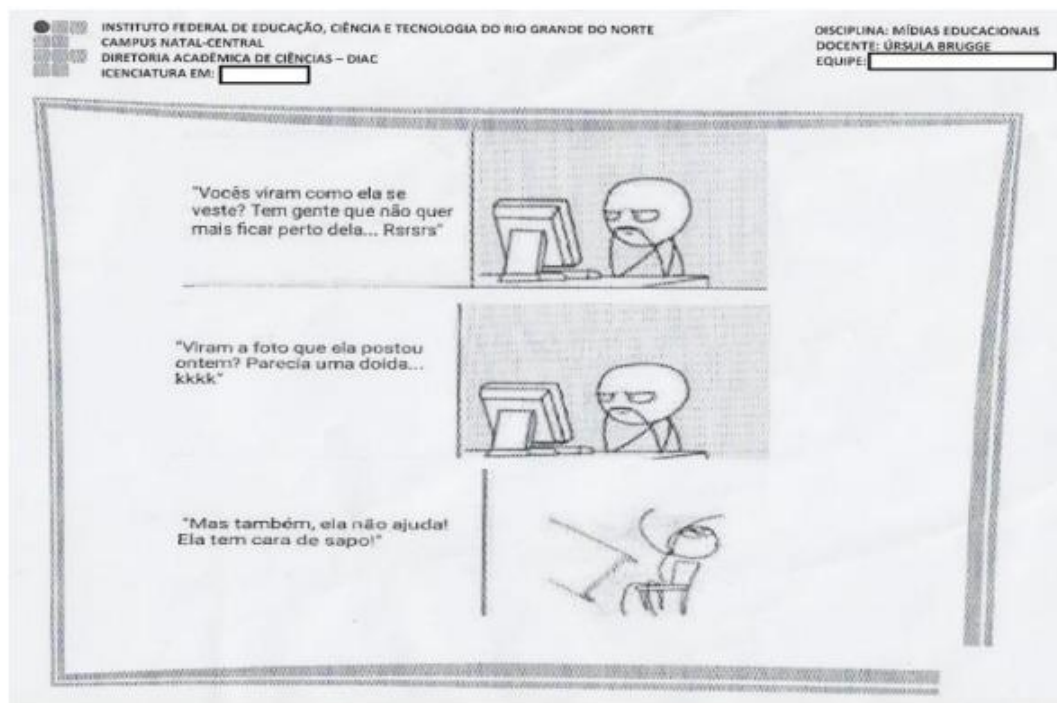
**Figura 06:** tirinha sobre *cyberbullying* produzida por alunos na oficina.



Fonte: própria. Trabalho escaneado.

Houve alunos que optaram por pegar imagens de banco de imagem da internet e produzir os textos e contextos – o que foi permitido pelas regras da oficina. A seguir, um exemplo desse tipo de produto:

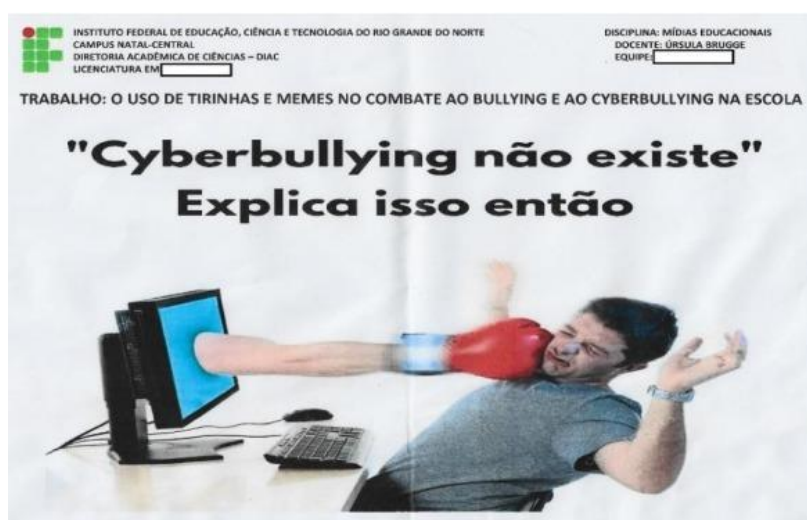
**Figura 07:** tirinha sobre *cyberbullying* produzida por alunos na oficina.



Fonte: própria. Trabalho escaneado.

Infelizmente, houve um razoável quantitativo de trabalhos simplesmente copiados da internet. A título de exemplo, apresento um desses trabalhos:

**Figura 08:** meme sobre *cyberbullying* produzida por alunos na oficina.



Fonte: trabalho escaneado.

Encontrei esse meme fazendo uma busca no Google Imagens. O estudante ap traduziu os dizerem que estavam em inglês para o português e o apresentou como autoral.

## CONCLUSÕES

As grandes dificuldades dos alunos que percebi ao longo dessa oficina foram: (1) a falta de criatividade na produção das tirinhas e memes; (2) a dificuldade em compreender a perspectiva da linguagem imagético-discursiva e, por fim, (3) o manuseio dos aparatos tecnológicos.

Olhando para esse cenário (das dificuldades 1 e 2), acredito que o problema esteja ligado ao *modus operandi* do ensino superior no Brasil – que é academicista, classicista e não consegue se desvencilhar do modelo tradicional de ensino. Temos aí dois problemas: um ligado ao ensino e outro ligado à avaliação.

A docência no ensino superior, especialmente quando falamos de formação de professores, ainda é muito voltada aos currículos oficiais, às ementas, aos autores, mantendo se, infelizmente, afastada da realidade, dos problemas contemporâneos e reais pelos quais passam a sociedade e a escola básica.

Por outro lado, a avaliação no ensino superior ainda está bastante calcada nos modelos tradicionais, baseando-se em notas obtidas em provas escritas e seminários. Ou seja, inspiramos em autores como Libâneo e Luckesi e passamos aos alunos ideais de que a avaliação deva ser ampla e holística, mas, na prática da sala de aula do ensino superior, ainda estamos longe de alcançar tal intento.

E, assim, quando apresentamos aos alunos de ensino superior uma proposta que faz uso de outros tipos de linguagem – que não a leitura de autores clássicos, de artigos, de livros –, facilmente estranham e consideram como um ensino “não acadêmico”. Por sua vez, quando a avaliação foge dos padrões academicistas e os alunos são chamados, não à apresentação de artigos ou seminários, mas à produção de outros materiais, eles estranham ou consideram “menos importante”, “algo bobo”, de “categoria inferior”. Enfim, não se envolvem.

Ora, como esses futuros professores irão avaliar crianças e adolescentes de modo holístico se nunca, em sua formação docente, experimentaram outras formas de expressão do pensamento? Fica a reflexão.

A respeito da dificuldade de manuseio das tecnologias, devo confessar que fiquei relativamente surpresa, afinal, pelo senso comum, acreditamos que a gama dos alunos que ascendem ao ensino superior tem acesso aos aparelhos tecnológicos, conhece seus recursos e sabe manuseá-los. Contudo, não foi isso que a realidade mostrou. As tecnologias ainda são um desafio para muitos. Cabe a nós, professores formadores, olharmos para essa realidade e

buscarmos mediar esses problemas, inclusive criando atividades desafiadoras para que os alunos de licenciatura saiam da passividade em relação aos recursos digitais e, assim, possam melhor se formar para o trabalho futuro com essas tecnologias junto aos alunos da educação básica, propondo-lhes atividades criativas e desafiadoras.

Por fim, avalio que essa oficina foi uma iniciativa bastante válida, embora as dificuldades apresentadas. Abordei um tema sensível e comum na realidade escolar, trabalhando com um outro tipo de material linguístico e os alunos foram desafiados a produzir seus materiais.

Como sugestão para trabalhos futuros, penso que recursos como músicas ou a produção de *podcasts* seriam outros caminhos interessantes para avançar.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL ESCOLA. **Cyberbullying**. In: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm>. Acesso em 10 jan 2023

BRUGGE, Úrsula Lima. **Corpo, Mídia e Educação: uma arqueogenealogia da produção imagético-discursiva dos corpos femininos contemporâneos**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

GOOGLE IMAGENS. Disponível em <https://www.google.com/imghp?hl=pt-BR>.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Matemática**. Projeto aprovado pela Resolução N° 09/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012, com Adequação pela Deliberação n° 18/2018-Consepex, de 27/08/2018.

LÍNGUA DINÂMICA. **Sequência didática: cyberbullying**. In: <https://linguadinamica.wordpress.com/2018/08/30/sequencia-didatica-cyberbullying/>. Acesso em 10 jan 2023.

SILVA, Ana Beatriz. **Bullying: mentes perigosas na escola**. São Paulo, Fontanar: 2010.

## **O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs)**

Magda de Oliveira Almeida<sup>1</sup>  
Thiago Simão Gomes<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este estudo possui um caráter qualitativo e apresenta o resultado de uma revisão bibliográfica sobre autores que tratam da prática docente no país. O seu objetivo é refletir sobre alguns elementos que interferem e/ou determinam a prática docente no ensino da produção textual. Para isso, serão discutidos os impactos advindos pela criação e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atrelada ao uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) no ensino da língua portuguesa. O estudo faz menção à atuação do professor como um intelectual comprometido e reflexivo em sala de aula. As reflexões sobre a Base serviram como elo para analisar os desafios, os avanços e poder vislumbrar as mudanças necessárias à prática docente no ensino fundamental com relação ao desenvolvimento da escrita na escola. Por fim, o trabalho foi desenvolvido a partir da investigação de teorias que defendem a ação docente, como uma prática intelectual, autônoma e reflexiva.

**Palavras-chave:** Prática Docente; Ensino Fundamental; Tecnologias, BNCC.

### **ABSTRACT**

This study has a qualitative character and presents the result of a bibliographic review on authors who deal with the teaching of textual production in the country. Its objective is to reflect on some elements that interfere and/or determine the teaching practice in the teaching of textual production. For this, the impacts arising from the creation and implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) linked to the use of Digital Communication and Information Technologies (TDIC) in the teaching of the Portuguese language will be discussed. The study mentions the teacher's role as a committed and reflective intellectual in the classroom. The reflections on the Base served as a link to analyze the challenges, the advances and to be able to glimpse the necessary changes to the teaching practice in elementary school in relation to the development of writing in school. Finally, the work was developed from the investigation of theories that defend the teaching action, as an intellectual, autonomous and reflective practice.

**Keywords:** Teaching Practice; Elementary School; Technologies, BNCC.

---

<sup>1</sup> Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), [magdadeoliveiras@yahoo.com.br](mailto:magdadeoliveiras@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), [thiago.gomes@unimes.br](mailto:thiago.gomes@unimes.br)

## **INTRODUÇÃO**

A proposta para este estudo surgiu das minhas inquietações e reflexões sobre os preceitos que fundamentam a atuação docente em sala de aula, principalmente, quando se refere ao ensino da produção textual, que se tornou o foco dos meus estudos. Nesse sentido, avalio, por meio de uma revisão bibliográfica, que as relações entre alunos e professores são complexas e podem ou não possibilitar o desenvolvimento da escrita, por isso, as discussões a respeito da prática docente tornam-se mais que justificáveis, são muito necessárias e urgentes.

À medida que fui aprofundando meus estudos ficou evidente que a ação docente não é neutra, pois ainda que o professor não defenda claramente seus pressupostos teóricos, a sua ação em sala de aula é reflexo das perspectivas constituídas em sua formação, que podem ou não favorecer suas práticas diárias. Nesse ponto, o trabalho objetiva discutir algumas normativas que guiam os professores no ensino da produção textual, com base em observações da prática docente e em alguns teóricos que discutem o assunto.

Além disso, pretende tratar da relevância do ensino da escrita para a compreensão e registro do conhecimento adquirido de diversas maneiras na escola, mas que, muitas vezes, devido à complexidade existente no desenvolvimento da produção de texto, especialmente, durante os anos finais do ensino fundamental, torna-se algo secundário na escola.

O trabalho deve discutir o papel fundamental que o ensino da escrita desempenha para instrumentalizar os discentes frente aos desafios contínuos de um mundo tão diverso e exigente. O estudo é bibliográfico com base em autores que tratam da prática docente, de maneira geral, e também do ensino da produção textual, é o caso de Alarcão (2011); Antunes (2003); Giroux (1997); Gómez (1998) Libâneo (1985), dentre outros.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As atividades de produção textual na escola assumem, muitas vezes, perspectivas intrigantes e complexas, em vista de que está diretamente atrelada a vários processos como: a leitura, a compreensão textual e aos próprios requisitos específicos para a produção do texto. Além disso, as práticas docentes que permeiam o desenvolvimento da escrita ainda se mostram insuficientes para atender a demanda heterogênea que se apresenta na escola.

As experiências que vivenciei em sala de aula há pelo menos 15 anos indicaram algumas dificuldades do grupo de professores para planejar as atividades referentes à escrita. Nas escolas onde trabalhei o grupo escolar não costuma discutir, por exemplo, as sequências didáticas, a

---

ordem e a relação entre os gêneros textuais que serão trabalhados ou se são adequados à turma e/ou ano escolar.

Contudo é importante salientar que muito embora o docente, em diversos momentos, não se posicione em relação às demandas existentes na escola enveredando por caminhos individuais, mecânicos e de comodidade, isso não significa que o faz de maneira deliberada, visto que:

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. (LIBANÊO, 1985).

Assim sendo, é perceptível que há um padrão implícito de conduta nas escolas e que a discussão pedagógica voltada ao questionamento aprofundado e coletivo dos métodos, pouco faz parte deste contexto. Parece que o docente está preparado para enfrentar todas as demandas, sem conduto necessitar de auxílio e/ou pesquisa, ou mesmo compreender quais são as dificuldades específicas dos alunos, o que comprovadamente não é verdade.

Em geral, os docentes reúnem-se para realizar o planejamento (somente uma vez por ano) e são separados em pequenos grupos por área do conhecimento. O encontro transcorre dentro de uma rotina preestabelecida, que inclui o preenchimento de um formulário com conteúdos, divididos por semestre pela secretaria de educação. Neste documento, há espaços para descrever (brevemente) a metodologia, os recursos e instrumentos de avaliação que serão utilizados anualmente. O encontro ocorre (desde 2018) a partir das habilidades e objetos de conhecimentos previstos pela Base. Não há praticamente diálogos que abordem o contexto onde a escola está inserida, necessidades específicas dos grupos e não é feito a partir das experiências dos discentes e/ou as expectativas quanto ao ensino que lhe será dado.

Após o período de isolamento devido à pandemia causada pelo novo coronavírus, a escolha dos objetos de conhecimento foi flexibilizada, porém o tempo destinado à discussão é insuficiente devido às especificidades do ensino da língua e as defasagens apresentadas pelas turmas.

Desse modo, a discussão sobre as práticas que envolvem a produção de texto na escola são, por vezes, reducionistas e restritas. Somado a isso, a responsabilidade quanto ao

---

desenvolvimento da escrita fica sob a incumbência dos professores da Língua Portuguesa, quando o ideal seria que toda comunidade escolar se comprometesse com esse processo.

As orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, já anunciavam a importância das demais disciplinas do currículo no uso dos textos, tomando como obrigação de todos os professores, tratar de modo minucioso a compreensão textual. “Não é possível esperar que os textos que subsidiam o trabalho das diversas disciplinas sejam auto-explicativos” (PCN, 1998).

Uma das possíveis soluções para incentivar o trabalho coletivo seria utilizar os momentos destinados à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), para discutir projetos que incentivem a leitura e a escrita a partir de um trabalho interdisciplinar. Assim como ocorre com a leitura, a produção textual quando constituída a partir das perspectivas de outras disciplinas ganha mais significado e consistência.

Por fim, creio que o trabalho interdisciplinar, muitas vezes, viabilizado por meio de projetos, pode contribuir para o desenvolvimento da escrita, bem como, o respeito às experiências e aos interesses dos discentes. Dessa forma, será possível oferecer condições acadêmicas para lidar com as adversidades existentes em um mundo tão rigoroso quanto o nosso. “Na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a educação do futuro deve, ao mesmo tempo, utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados [...] (MORAN, 2011)”.

Após muitas discussões foi aprovada no Brasil, a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que trouxe, portanto, um conjunto de orientações que normatizam os processos de ensino e aprendizagem. A Base elabora um discurso com a finalidade de regular e alinhar as políticas de avaliação, a criação de currículos, planejamentos, materiais didáticos e formação docente, configurando-se em um referencial normatizador para todas as instituições de ensino do país (BRASIL, 2017).

Contudo, a implantação da BNCC no ensino fundamental apresenta alguns pontos muito questionáveis, pois reitera à perspectiva disciplinar no ensino dos objetos de conhecimento, amplia os conteúdos independentemente dos contextos onde será aplicado, mantém um enfoque tecnicista, ao estruturar-se no desenvolvimento de habilidades e competências, atrelando o ensino da produção textual ao domínio de diversas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Ao ler a BNCC percebe-se que a perspectiva disciplinar no ensino fundamental

---



prevalece quase intacta, havendo poucas menções às atividades interdisciplinares. Em relação ao ensino da língua não há descrição sobre a possibilidade ou importância dos processos interdisciplinares para o desenvolvimento da produção textual.

As propostas que fizeram parte da criação da Base são muito criticadas também pelas instituições acadêmicas e pela investigação docente, sob a alegação de que as propostas evidenciam o distanciamento do professor do exercício político pedagógico e diminuem a participação nas definições do currículo, que são guiadas pelas particularidades das situações onde ocorre a atuação docente (ROCHA; PEREIRA, 2019).

De acordo com esta perspectiva de ensino, o professor é um especialista que atua segundo as proposições de outros especialistas. De maneira técnica cumpre um roteiro onde não há espaço para autonomia ou autoria dos conteúdos.

É observável também que, de uma maneira geral, muitos docentes obedecem de forma acrítica todas às rotinas, adaptem-se bem aos processos de homogeneidade e de especialidades, já que esses retiram de certa forma, a responsabilidade pelos conflitos e pelos eventos complexos que ocorrerão, caso assumam o compromisso de atender às diversas demandas existentes na escola. Entretanto, para iniciar o caminho da construção da escola que desejamos faz-se necessário compreender e lidar com as contradições inerentes ao processo educativo, às perspectivas conflitantes e estudar os métodos comprometendo-se com o exercício da profissão.

Os professores não devem aceitar pacificamente a ideia de neutralidade e uniformidade em um processo educativo e se ver como um mero especialista que executa ordens daqueles que, muitas vezes, não conhecem a escola.

A educação é também um ato político. A ideologia dominante "vive" dentro de nós e também definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho do simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade. Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar da nossa época podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres? É por isso que podemos pensar na transformação. (FREIRE, 1987)

Nesse sentido, torna-se importante discutir os preceitos impostos pela Base,

---

principalmente pelos impactos que a sua aplicação causam a ação docente. O professor precisa sentir-se capaz de intervir no ambiente onde atua, por meio de debates e apoio pedagógico e para que dessa forma, possa elaborar materiais que atendam as demandas existentes nos grupos onde atua. Somente as propostas produzidas a partir do entendimento e da reflexão tornarão possível a perspectiva e o conhecimento imprescindível para transformar a qualidade do aprendizado e da educação (ALARCÃO, 2011).

Com a implantação da Base, as relações entre tecnologia e o ensino da língua, portanto, da produção textual foram intensificadas. Em várias partes do documento foram feitas descrições que incluem o uso extensivo das ferramentas digitais, apresentando-se como uma das competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, tais como:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, 2017).

As novas tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e de várias maneiras, é inegável o seu impacto sobre a ação docente, especialmente, no ensino da língua portuguesa. Entretanto, ainda há muita resistência para o uso desses recursos em sala de aula.

Um dos aspectos envolvendo as TDICs que, provavelmente, contribui para que os docentes relutem em utilizá-las, foi à maneira como foram introduzidas na educação. O objetivo não era de convertê-las, por exemplo, em uma das ferramentas que pudesse fortalecer a formação integral dos alunos, mas, contudo a intenção era de que a tecnologia auxiliasse o plano dos militares de transformar a escola em lugar para formar pessoas para o mundo do trabalho, como uma solução ajustada para os problemas de ensino, impondo assim, uma visão tecnicista sobre o ensino e aprendizagem.

“[...] a perspectiva técnica se propõe dar ao ensino o status e o rigor dos quais carecia a prática tradicional, mediante a consideração da mesma como uma ciência aplicada, à margem e semelhança de outros âmbitos de intervenção tecnológica [...] (SACRISTÁN; GÓMES, 1998)”.

Com o tempo e com o resultado dos rendimentos escolares ficou evidente que a introdução de tecnologia na escola não supre, por si só, as demandas existentes, como as defasagens pedagógicas, a heterogeneidade e/ou os problemas socioemocionais, ao contrário, fomentam outras.

Diante disso, temos hoje muitos embates e preconceitos em relação ao uso das tecnologias digitais na escola. Muitas políticas educacionais baseiam-se em perspectivas reducionistas que apregoam que os simples acessos aos dispositivos e aos recursos tecnológicos promovem a otimização do desenvolvimento pedagógico.

As formações voltadas à tecnologia, geralmente, não partem do interesse do docente, apenas transmitem inúmeras informações que não são pertinentes ao contexto onde o professor está inserido e em muitos casos, não são possíveis de serem realizadas durante a carga horária do docente, portanto não estimulam a participação e/ou criticidade, causando mais resistência para utilização dos recursos. De acordo com Pimenta, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir (PIMENTA, 2002).

Com relação ao conhecimento dos alunos sobre o uso dos recursos tecnológicos observo de forma recorrente que, geralmente, são limitados ao entretenimento e a interação, ou seja, está desvinculado do mundo acadêmico e/ou de produção de materiais com este fim. Contudo quando os professores participam dos cursos de formação é posto que todos os discentes estão inseridos no “mundo tecnológico”, portanto, possuem mais habilidades e o docente é quem deve se atualizar e buscar conhecimento, pois a indisciplina ocorre como resultado deste desconhecimento.

A partir de uma conduta reflexiva e autônoma, o docente pode dispor desses dispositivos que estão inseridos na vida cotidiana discente com outros objetivos, problematizando seu uso, transformando-o em um meio para fomentar o diálogo, a pesquisa, ensinar a formatação dos trabalhos escolares, fornecendo subsídios para que os estudantes atuem de forma mais assertiva no meio onde vivem. “[...] O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos de desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social.” (PÉREZ, 2007)

O uso dos recursos tecnológicos abre espaço para conexões, em tempo real, com o mundo contemporâneo com a utilização do wi-fi, por exemplo. Ressalto que não é somente a presença destas ferramentas ou o conhecimento tecnológico que poderá auxiliar na resolução

---

dos problemas pedagógicos e/ ou socioemocionais, mas é a clareza na escolha do recurso, a intenção de propor a reflexão e a compreensão de como intervir no mundo, o entendimento sobre a humanidade e seu legado, assim como, a existência de um comprometimento diário, dialético e exaustivo por parte dos docentes. Uma vez que:

“Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.” (FREIRE, 2007)

## **METODOLOGIA**

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo exploratória, que busca caracterizar os estudos sobre ensino da produção textual em sala de aula, por meio das novas tecnologias digitais, a partir do estudo da Base e de autores que tratam do assunto.

As práticas de ensino do produção textual sob a influência das novas tecnologias foram escolhidas como recorte desse trabalho por estarem relacionadas sobretudo no desenvolvimento da escrita nos anos finais do ensino fundamental, como preconiza a Base.

A pesquisa de natureza qualitativa ocorreu nas seguintes etapas: a) Levantamento de autores que tratam de atuação docente reflexiva na escola e da produção textual; b) Triagem de trechos da Base e dos Parametros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa; c) Uso de artigo que trata dos discursos da docência previstos pela BNCC.

Para a análise quantitativa, foi observado como as normativas interferem no ensino da língua, particularmente no ensino da produção da escrita.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Pode-se notar que qualquer tentativa no sentido de melhorar a compreensão e o interesse pelas aulas de Língua Portuguesa depende de uma revisão nos currículos e metodologias, bem como de um compromisso de todos os envolvidos, seja, a secretaria de educação, escola, família, aluno, ou essencialmente os docentes, que como mediadores podem usar novas práticas para produzir novos conhecimentos que gerem uma formação consistente.

Para que essas práticas aconteçam na sala de aula, o professor deve estar preparado e

---

deve estimular seu trabalho a partir de uma fundamentação teórica ampla, consistente e relevante. Nesse sentido, Antunes diz que

a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (ANTUNES, 2003).

Foi possível observar também que a utilização assertivas de tecnologias envolvem muitas variantes, uma delas é que para superar a visão mecanicista e de controle do ensino, o professor deve se colocar na posição de um “pesquisador aprendiz”, pois há, por exemplo, uma atualização constante dos sistemas. É necessário ter humildade para admitir as falhas e estar disposto a aprender com elas, abandonar as ideias de controle absoluto de tudo que possa acontecer durante a aula e com responsabilidade e objetivos claros experimentar novas formas de escrever, pesquisar, criar, recriar, relacionar, entre tantas possibilidades que as ferramentas tecnológicas podem oferecer.

Apesar das dificuldades que envolvem o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, como a exigência feita pela BNCC a respeito do domínio de ferramentas de edição de texto, áudio e/ou vídeo, a produção de podcasts, vlogs e/ou spot para o ensino da língua, ainda é perceptível os aspectos positivos do uso das tecnologias digitais na escola.

O uso das ferramentas de tecnológicas pode ser fundamental ao se tornar um dos meios para viabilizar projetos que partem do interesse do alunado e da parceria entre os docentes, em uma ação reflexiva e comprometida com a formação integral dos alunos e com objetivos longevos.

[...] É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. “Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização.” (GIROUX, 1997).

## **CONCLUSÕES**

Com esse estudo foi possível refletir sobre alguns dos desafios que temos no ensino da língua portuguesa, principalmente, quando se trata da produção textual. É observável que a escola ainda carece de estudar e em debates a respeito do desenvolvimento da escrita. Faz-se necessário firmar o compromisso de discussões periódicas a respeito sobre o que e de que forma

---

ensinar, estabelecer objetivos duradouros, definir prioridades para os grupos de alunos aos quais nos dirigimos, oferecendo assim, a relevância e o tratamento pertinente à produção textual, independentemente das áreas do conhecimento.

Em relação à implantação da Base foi possível verificar que se trata de um documento imprescindível para aprofundar as questões que envolvem o ensino da língua. Contudo, a sua aplicação deve vir acompanhada da reflexão do grupo escolar, evitando-se os retrocessos presentes na lei, se o docente ao considerar as diversidades, as contradições e o contexto onde a escola está inserida faça as adequações necessárias. O ensino da produção de texto deve partir da busca pela identidade, para despertar uma consciência crítica e humanizadora, muito mais do que para desenvolver habilidades e competências específicas.

Nesse sentido, o docente poder fazer uso das novas tecnologias, como uma ferramenta que auxilia na pesquisa, na comparação de diversas fontes, que trabalha as questões ortográficas, amplia o vocabulário e facilitam as atividades colaborativas e de comunicação. É notável que na maioria dos casos, o uso da tecnologia na escola ainda é um grande desafio, pois ainda não há um apoio estrutural e pedagógico adequado, porém é um mecanismo reconhecido pelo aluno e que muitos apreciam. Portanto, aumentam as chances das aulas tornarem-se mais agradáveis e significativas.

Por fim, o professor ao utilizar as tecnologias para o desenvolvimento da escrita precisa desenvolver uma postura humilde e científica, ao se perceber como aprendiz e ao mesmo tempo como pesquisador que luta diariamente pelo desenvolvimento da criticidade e da alteridade.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**- São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 8 de jan.2023.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

---

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**, v. 18, p. 17. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **O compromisso do profissional com a sociedade**. In: \_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores (cap.IV) In:\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

GOMÉZ, A. I. P. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas (cap. XI)** In: SACRISTÁN, J. GIMENO e GÓMEZ A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998. p. 353-379.

**Ensino para compreensão (cap. IV)**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A. L. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência (cap. I)**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A. L. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

MELLO, Liliâne Ribeiro de.; BERTAGNA, Regiane Helena. **Apontamentos iniciais sobre qualidade educacional: resultados do IDEB e fatores socioeconômicos**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara/SP, v. 11, n. 3, p.1132-1148, 2016. Disponível em: E-ISSN: 1982- 5587.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: 7 ed., Cortez, 2002.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. da C. **Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019.

## **O ENSINO DE LÍNGUAS NA EPT: A ABORDAGEM DIALÓGICA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

**Jailma Freire Marinho<sup>1</sup>**  
**Jamylle Rebouças Ouverney<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

Um dos princípios centrais que embasam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é a formação integral do estudante. No ensino de línguas, estimular a promoção de diálogo é essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista o crescimento da Educação a Distância (EAD), questiona-se: como promover a comunicação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) visando desenvolver a formação integral através do ensino de línguas? A fim de refletir sobre esse questionamento, o presente artigo discorre sobre as possíveis interações no AVA, os valores da EPT e a abordagem dialógica, destacando seus sete princípios. Conclui-se que a abordagem dialógica, cujas bases são a união das contribuições de Freire (2022a; 2022b) e Vygotsky (1991) para a educação, tem potencial de desenvolver a formação integral do ser humano de forma emancipatória, promovendo assim, a transformação social. Por fim, faz-se uma proposta de reflexão acerca do uso da abordagem dialógica como suporte para as atividades propostas no AVA com vistas a contribuir para o desenvolvimento linguístico em paralelo a formação integral.

**Palavras-chave:** EPT; EAD; abordagem dialógica; ensino-aprendizagem de línguas

### **ABSTRACT**

One of the fundamental principles that support Vocational Education and Training (VET) is student integral education. In language teaching, enhancing communication is essential to the teaching-learning process. Having the development of Distance Learning (DL) in mind, how to promote communication in the Virtual Learning Environment (VLE) aiming at developing integral education through language teaching is questioned. In order to reflect on this questioning, the current paper presents the possible interactions on the VLE, the principles of VET and the dialogical approach, highlighting its seven principles. It is concluded that the dialogical approach, whose bases are the combination of the contributions of Freire (2022a; 2022b) and Vygotsky (1991) to education, has the potential to develop human's integral education in an emancipatory way, leading to social change. In the end, a reflection on the use of the dialogical approach is recommended as a way to support activities suggested on the VLE, aiming at contributing to language development in parallel to integral education.

**Key words:** VET; DL; dialogical approach; language teaching and learning

---

<sup>1</sup> Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil, jailma.marinho@ifpb.edu.br.

<sup>2</sup> Co-orientadora do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal da Paraíba, Paraíba, Brasil, jamylle@ifpb.edu.br.



## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na modalidade a distância, tem como um dos objetivos interiorizar e democratizar a oferta do ensino técnico no Brasil. Outrossim, a EPT, seja na modalidade presencial ou a distância, de acordo com o documento *Concepções e Diretrizes para os Novos Institutos Federais*, homologado em 2010, tem como compromisso a educação integral do estudante.

Objetivando manter o compromisso com os princípios da EPT e a eficiência do ensino-aprendizagem de línguas na Educação a Distância (EAD), é necessário o uso de metodologias que estimulem a promoção de diálogo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Pensando nisso, surge a motivação para esse trabalho: como promover a comunicação no AVA com o objetivo de desenvolver a formação integral através do ensino de línguas?

Na EAD existem duas modalidades de comunicação: a síncrona e a assíncrona. Ambas têm o potencial de promover interações humanas no AVA. Essas interações são realizadas através de atividades de fórum, vídeos, videoconferências, *chats*, dentre outras tecnologias disponíveis no extenso leque de opções ofertadas pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs). Dito isto, questiona-se: como potencializar o uso dessas ferramentas em prol do ensino-aprendizagem de línguas em consonância com os propósitos da EPT?

Considerando esse questionamento, o presente artigo tem o objetivo de apresentar a abordagem dialógica (AUBERT, et al., 2010) sob a luz da pedagogia de Freire (2022a; 2022b) e da psicologia de Vygotsky (1991), a fim de conduzir o ensino de línguas a distância em consonância com as diretrizes de ensino da EPT. Para tanto, faremos uma revisão acerca dos seguintes pontos: a) interações humanas no AVA; b) princípios da EPT; e os c) princípios da abordagem dialógica. Por fim, na conclusão, propomos uma reflexão acerca do uso da abordagem dialógica como base para a construção de interações na EAD.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O aprendizado de línguas está conectado com as interações sociais, as quais podemos relacionar ao ato de comunicar, ou ao que chamamos de conversação. Em seus estudos, Alves (2010) afirma que para haver comunicação são necessários pelo menos dois locutores e que o processo de comunicação é natural, isento de formalidades e voluntário. De acordo com a definição de Alves (2010), a natureza da conversação está intrinsecamente ligada às interações

humanas. Partindo do princípio de que o aprendizado é gerado a partir de interações, em especial no contexto do ensino e aprendizagem de línguas, faz-se necessário o diálogo com o outro para que o aprendizado aconteça de forma natural e interativa.

Em um ambiente de sala de aula presencial, diferentemente do AVA, elementos não verbais, como expressões faciais, por exemplo, nem sempre são possíveis. Apesar da ausência de metodologias de ensino inteiramente dedicadas a EAD, a democratização do saber, proporcionada pelo surgimento das NTICs na educação, se sobrepõe à carência de metodologias apropriadas, tendo em vista que essas metodologias podem ser adaptadas à EPT.

Considerando os princípios da EPT, estabelecidos na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021, destacamos os de número III e VII:

III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes.

Dito isto, o ensino deve ter como finalidade uma formação integral, com objetivo emancipatório, desenvolvimento de consciência coletiva e cidadã. Para tanto, os docentes devem buscar desenvolver uma educação voltada para o reconhecimento do espaço que cada aprendiz ocupa na sociedade, considerando o contexto sociocultural, uma educação que valorize os saberes individuais e coletivos, que gere respeito, ação e reflexão, além de respeito às semelhanças e diferenças, com atenção aos princípios VIII e IX, a saber:

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;

Através desses princípios é possível caminhar para uma educação verdadeiramente libertadora, na qual a mesma via que educa, é também educada (FREIRE, 2022a). Considerando esse princípio, entendemos que o educador e educando crescem juntos.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo é de natureza bibliográfica e a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica de estudos voltados para a educação integral, base da EPT, com foco na promoção de interações no ensino-aprendizagem de línguas na modalidade a distância. Para o estudo, nos respaldamos nos teóricos: Freire (2022a; 2022b), Vygotsky (1991) e Albert et al. (2010). Espera-se com este trabalho contribuir para reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem de línguas na EAD, assim como para a promoção de uma educação libertadora e em conformidade com as necessidades digitais e tecnológicas do século XXI.

## **ABORDAGEM DIALÓGICA: DISCUSSÕES**

Na sociedade em rede<sup>3</sup> na qual vivemos, as relações dialógicas se revelam grandes aliadas no combate às desigualdades. Nos tempos atuais, a luta pelo direito de ser diferente se funde com o direito de igual acesso, ou seja, a igualdade de direito a todos e a todas.

De acordo com Aubert et al. (2010), a abordagem dialógica, embasada em teóricos da pedagogia, como Freire (2022a; 2022b), da psicologia, como Vygotsky (1991), dentre outros citados na obra de Aubert et al. (2010), auxilia na formação integral ao lidar com a vida cotidiana através da resolução de problemas, conduzindo a compreensão do mundo holístico.

Alcançar uma compreensão mais completa do mundo é uma ideia defendida por Freire (2022a; 2022b) e bastante significativa na abordagem dialógica. Sob a perspectiva Freiriana, “o diálogo é uma existência existencial” (FREIRE, 2022b, p. 109). Nesse sentido, o diálogo propriamente dito é o resultado da reflexão-ação do homem, é um ‘encontro de homens’ e não ocorre na simples relação eu-tu. Esse diálogo, pertence aos homens e está diretamente ligado à educação libertadora proposta por Freire (2022b) de uma forma igualitária.

Outra contribuição importante para o embasamento da abordagem dialógica, são os estudos de Vygotsky (1991) acerca do desenvolvimento. Para o autor, o desenvolvimento é caracterizado pela sobreposição de acontecimentos cujas fontes podem ser internas ou externas. Durante o processo, os desafios são superados e o desenvolvimento acontece.

---

<sup>3</sup> A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes (CASTELLS, 2005, p.20).

Vygotsky (1991) acredita que o que se pode fazer com assistência de outros hoje, poderá ser feito sozinho amanhã. Isto posto, as atividades desenvolvidas em colaboração com outras crianças ou adultos são de suma importância para o desenvolvimento do capital humano, bem como para a promoção da sustentabilidade da autonomia da aprendizagem.

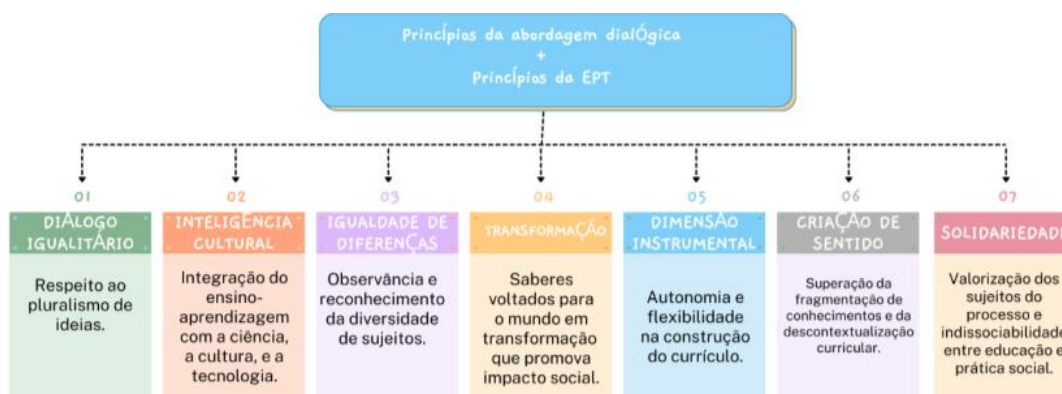
Outro ponto importante na teoria Vygotskyana (1991) é a abordagem da *zona de desenvolvimento proximal*. A abordagem tem como ponto de partida o sujeito histórico-cultural, ou seja, todos têm conhecimento prévio que está intrinsecamente ligado a história que cada um tem no contexto fora da escola.

Seguindo essa ideia, Vygotsky (1991) enfatiza a necessidade de proporcionar acesso ao conhecimento de uma forma igualitária, proporcionando assim a inclusão. A restrição ao acesso, baseado no nível de cognição do estudante, reforça as falhas no desenvolvimento e o processo de exclusão acontece, limitando o desenvolvimento potencial do estudante.

Em suma, podemos concluir que ambos Freire e Vygotsky são teóricos dialéticos, que consideram o sujeito histórico e acreditam na cultura como intrínseca ao ser humano. Para os dois estudiosos, a educação é essencial para a transformação social.

Aubert et al. (2010), apresentam os sete princípios da aprendizagem dialógica, a saber: diálogo igualitário, inteligência cultural, igualdade de diferenças, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido e solidariedade. Esses princípios se conectam com os princípios da EPT conforme figura abaixo:

**Figura 01 – A abordagem dialógica e a EPT.**



Fonte: Própria (2023).

Antes de adentrar na essência dos princípios da abordagem dialógica, é importante ressaltar que, de acordo com Aubert et al. (2010, p.167)<sup>4</sup>, “nem todas as interações comunicativas conduzem a níveis máximos de aprendizagem, nem todos os diálogos superam a desigualdade educativa.”<sup>5</sup> O papel do educador é criar condições para que a aprendizagem aconteça em um ambiente propício, seguindo princípios que conduzem à educação integral.

A fim de obter uma melhor compreensão da abordagem dialógica e dos princípios que a regem, faremos uma breve explanação de cada princípio com base nas teorias propostas e em vivências de sala de aula, sejam elas presencial ou a distância.

## **OS SETE PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM DIALÓGICA**

São princípios da abordagem dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, igualdade de diferenças, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade. A seguir cada um deles é apresentado com maior aprofundamento e relação com a EPT.

### **DIÁLOGO IGUALITÁRIO**

O diálogo igualitário se fundamenta na construção do saber a partir da contribuição de todos, considerando saberes diversos em detrimento de posições hierárquicas, tanto de poder quanto do saber. Constrói-se a partir da escuta, da validação do discurso e do entendimento de que “sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, 2022a, p. 132). Dessa forma, o discurso do educador deve estar aberto às opiniões do educando.

Com o advento das NTICs, a possibilidade de ouvir muitas vozes permite que a linha dialógica seja dupla (FLECHA e PUIGVERT, 2004). O educador continua em seu papel de organizar a sala de aula, porém baseia-se na escuta e validação do discurso. Em uma sala de aula virtual, por exemplo, o ambiente é propício para que através da participação em fóruns, uma pergunta seja respondida por qualquer um que faça parte da sala de aula, resignificando a relação de poder que estaria arraigada na figura do professor e agora é compartilhada com outros discentes, numa busca contínua e colaborativa de produção de conhecimento.

---

<sup>4</sup> Os textos extraídos de obras que constam em espanhol nas referências foram traduzidos livremente pela autora.

<sup>5</sup> No todas las interacciones comunicativas conducen a máximos niveles de aprendizaje ni todos los diálogos superan desigualdades educativas.

## INTELIGÊNCIA CULTURAL

O saber cultural é aquele trazido por cada indivíduo, independe da inteligência acadêmica<sup>6</sup>, aquela que desenvolvemos em uma comunidade acadêmica onde todos são capazes de aprender. Esse entendimento reflete o conceito de inteligência cultural, já que esta considera o conhecimento acadêmico e as habilidades práticas e comunicativas de cada indivíduo.

O valor atribuído à inteligência cultural significa, na prática, a capacidade de considerar todos os saberes, assumir a identidade cultural (FREIRE, 2022a), posto que o conhecimento acadêmico não pode ser reconhecido como absoluto. Para tanto, as atividades propostas devem considerar a formação de equipes, em que a junção de saberes gera a solução de problemas.

A EaD, por exemplo, é um encontro de saberes de pessoas pertencentes a espaços geográficos e gerações diversas, com conhecimentos de diferentes proporções. Ademais, muitas vezes, os integrantes desse modelo de comunidade educativa se encontram majoritariamente de forma assíncrona. Ainda assim, através da identificação das diferentes origens e saberes dos estudantes, feita por meio de coleta de dados, contribui para a organização das estratégias utilizadas, como a formação de grupos, melhorando o desenvolvimento de novas habilidades.

## IGUALDADE DE DIFERENÇAS

O Art 5º da Constituição Federal (CF) diz que “todos são iguais perante a lei”, garantindo o direito a inviolabilidade do direito à “igualdade”. O direito à igualdade não garante o direito a ser diferente. O mesmo artigo da CF também garante o direito à “liberdade”. O direito à liberdade garante a todos e a todas o direito de ser diferente, no entanto, “reconhecimento da diferença por si só não produz mais igualdade” (AUBERT et al., 2010, p.228)<sup>7</sup>. No âmbito da educação, reconhecer e agir indissociáveis.

A educação libertadora de Freire (2022) leva o educando a entender o seu lugar no mundo; e, principalmente, “assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade,” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*” (FREIRE, 2022, p. 42). O

<sup>6</sup> O termo ‘inteligência acadêmica’, utilizado por Aubert et al. (2010), será substituído, quando possível, pelo termo ‘conhecimento acadêmico’.

<sup>7</sup> El reconocimiento de la diferencia por sí sola no produce más igualdad.

reconhecimento do 'eu', assim como a capacidade de não anular o outro em detrimento do seu *eu*, é a essência do princípio da igualdade de diferenças.

Trazendo esse princípio para nossa sociedade digital, e entendendo que o acesso às tecnologias é um direito de todos, faz-se necessário o agir para que o acesso ultrapasse a linha do reconhecimento e adentre o campo do saber acessar. Nesse ponto, o princípio da *igualdade das diferenças* se une ao princípio do *diálogo igualitário*. Na prática, em um AVA, os níveis de saber tecnológico se destacam em sua heterogeneidade e se fundem, possibilitando o desenvolvimento dos envolvidos, sejam eles educadores ou educandos, utilizando diferentes ferramentas como momentos síncronos ou assíncronos, fóruns, *chats* e outras manifestações educativas que permitam o reconhecimento e a apropriação do conhecimento.

O desenvolvimento que Freire aponta como a melhora do que já se sabe e a descoberta do que não se sabe. Esse desenvolvimento proposto por Freire faz com que a educação seja transformadora.

## **TRANSFORMAÇÃO**

Segundo Freire (2022, p. 74), "O mundo não é. O mundo está sendo." Este é um saber considerado indispensável para a educação transformadora, pois, ainda sob a perspectiva de Freire (2022), como sujeitos da história temos o poder de intervir e transformar a nossa história.

É importante ressaltar que transformar não é sinônimo de adaptar. Adaptar-se ao contexto é uma forma de aceitação da realidade como verdadeira. Dessa forma, ao gerar adaptação estamos reforçando a desigualdade e indo de encontro aos princípios que regem o *diálogo igualitário*, a *inteligência cultural*, a *igualdade de diferenças*.

A educação, em sua forma dialógica, tem a capacidade de superação das desigualdades sociais e não de adaptação a elas. A igualdade de acesso a todos e a todas às NTICs, pode ter uma dimensão transformadora (FLECHA e PUIGVERT, 2004). Ferramentas tais como as redes sociais, têm o poder tanto de despertar o reconhecimento como de superação das desigualdades sociais e podem ser utilizadas como instrumento educacional no AVA. Ao aprender a se apoderar do seu espaço, através da linguagem apropriada, ativamos o potencial do educando de organizar e liderar movimentos sociais mundiais em prol da igualdade das diferenças.

## **DIMENSÃO INSTRUMENTAL**

Um dos princípios da abordagem dialógica é a *igualdade de diferenças*. Seguindo esse princípio, é necessário a superação da exclusão, que ocorre muitas vezes na tentativa de ‘amenizar’ a situação dos desfavorecidos com a redução dos objetivos de aprendizagem.

Reduzir os objetivos de aprendizagem é uma atitude excludente, já que esta diminui a oportunidade dos aprendentes de atingirem um nível acadêmico igual a todos. Para Aubert et al. (2010, p.207) existem atitudes que corroboram com as desigualdades, dentre elas: grupos homogêneos em atividades práticas e adaptações de currículo. A exclusão de práticas como essas possibilita que a *igualdade de diferenças* seja desenvolvida.

Diante do exposto, uma forma de proporcionar educação para todos e superar a exclusão, é através do desenvolvimento do trabalho por meio de grupos interativos. Esses, são grupos heterogêneos nos quais são desenvolvidas habilidades acadêmicas práticas e comunicativas, sem necessidade de adaptação do currículo ou ênfase no saber individual, tudo é compartilhado com todos, focando no desenvolvimento potencial proposto por Vygotsky (1991).

Na prática, em se tratando das NTICs, por exemplo, um estudante pode ter o conhecimento de um determinado aplicativo, outro estudante tem habilidades para filmagem e outro para escrever. A união dos três em uma atividade de criação de tutorial em vídeo promove aprendizagem de diferentes competências aos participantes além de elicitar a curiosidade para novas aprendizagens, possibilitando a troca de saberes, uma das diretrizes da EPT.

A proposta de dimensão instrumental do ensino na abordagem dialógica é aumentar o conhecimento acadêmico de todos os participantes através do diálogo.

## **CRIAÇÃO DE SENTIDO**

A criação de sentido no ambiente escolar é proporcionada pela identificação do aprendente com a cultura da escola. Para que isso seja possível, a escola precisa abrir o espaço de diálogo e excluir qualquer forma de currículo oculto que possa gerar obstáculos ao estudante e afastamento do ambiente escolar. Diferenças culturais e linguísticas, por exemplo, devem ser incorporadas à cultura da escola e aos processos de ensino-aprendizagem. As diferenças culturais trazem para a escola diferentes realidades, realidades estas que, através do *diálogo igualitário*, são transformadas.

Na EPT é comum a existência de espaços com estudantes experientes e não experientes na profissão. Os experientes, buscam a formalização do conhecimento e/ou o reconhecimento socioeconômico. Nesses espaços, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há



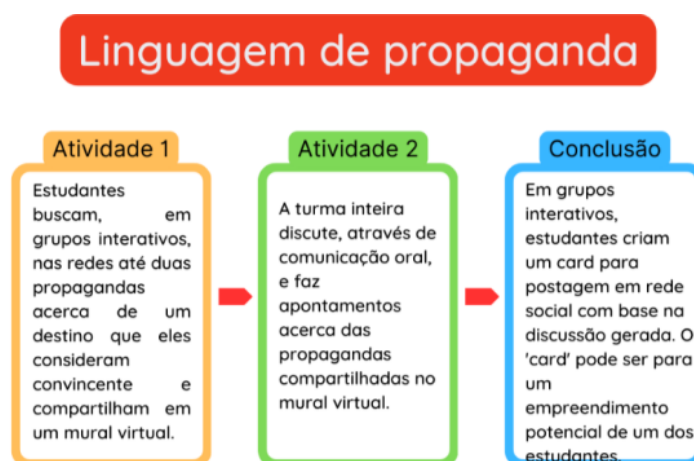
homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2022, p.112). O diálogo entre gerações com saberes diferentes, é propício para o desenvolvimento da aprendizagem.

## SOLIDARIEDADE

Segundo a definição de Aubert et al. (2010, p.227), “a solidariedade no ensino e aprendizagem implica buscar êxito escolar em todos e todas.”<sup>8</sup> A promoção do êxito escolar se funda nos seis princípios da abordagem dialógica discutidos anteriormente. Para explicar as bases desses princípios nos respaldamos em Freire (2002) e evidenciamos que o alicerce do diálogo é o amor, a humildade e a fé. Acrescentamos, ainda à luz de Freire (2022, p.113), que “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia.” Esses três elementos que alimentam o diálogo são essenciais para a construção da solidariedade e a superação das desigualdades sociais. Ao reconhecer-se como solidário, o educador deixa o discurso e parte para a ação.

O uso das NTICS para disseminação de um conhecimento instrumental em uma sala de aula, virtual ou presencial, através da formação de grupos interativos, gera aprendizado mediado pela solidariedade. Como exemplo prático, podemos citar a seguinte atividade cujo objetivo principal é a compreensão da linguagem utilizada em propaganda<sup>9</sup>:

**Figura 02 – Atividade prática.**



**Fonte:** Própria (2023).

<sup>8</sup> La solidaridad en la enseñanza y en el aprendizaje implica buscar el éxito escolar de todos y todas.

<sup>9</sup> No contexto de EPT, no Curso Técnico em Guia de Turismo, por exemplo, o objetivo pode ser a produção de cards de divulgação de um *day off* para impulsionar vendas através da postagem em redes sociais.

A partir da atividade proposta os estudantes trabalham colaborativamente utilizando o meio digital, que é parte do dia a dia deles, lançam mão do diálogo e da comunicação para expressar reflexividade e criticidade e, ao final, transformam o mundo ao redor, para acompanhar o diálogo com Freire (2022), e usam a criatividade para expressar possibilidades profissionais futuras.

## CONCLUSÕES

No contexto atual, pensar a educação sem diálogo é negligenciar a importância da emancipação do ser humano para a transformação social. De acordo com a proposta de Vygotsky (1991) o diálogo, necessário para que a transformação aconteça, ocorre mediante a possibilidade de interações sociais heterogêneas. É através dessas interações sociais que o conhecimento é construído de uma forma compartilhada. Vygotsky (1991) acrescenta ainda que esse conhecimento é construído através do diálogo horizontal.

Quando comparamos as contribuições de Freire (2022) com as de Vygotsky (1991), constatamos que existem alguns pontos de semelhança entre eles, tais como: a linguagem/diálogo como mediadores do desenvolvimento; a existência do *eu* mediante o contato com o outro; a inserção de todos e todas na história; a cultura como parte do ser humano; e principalmente, o poder transformador da educação.

Unindo as ideias de Freire e Vygotsky, e na busca de uma abordagem que tenha como base a formação humana integral, que é a essência da EPT, refletimos sobre o uso da abordagem dialógica, proposta por Aubert et al. (2010). A abordagem dialógica, cujos princípios (diálogo igualitário, inteligência cultural, igualdade de diferenças, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade) foram discutidos ao longo desse artigo, segue os preceitos de Freire e Vygotsky e se mostra alinhada aos princípios que regem a EPT, logo deve ser incorporada às estratégias de ensino e aprendizagem.

Considerando seu caráter emancipatório, é imprescindível para educadores, envolvidos com a EPT, o trabalho com a abordagem dialógica. Dito isto, decisões acerca da formação do currículo, bem como a realização de atividades ancoradas nas bases da abordagem dialógica têm o potencial de transformar a educação e, conseqüentemente, promover a transformação social e fomentar uma educação autônoma, crítica e reflexiva.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, S. C. de O. Interação online e oralidade. In: MENEZES, V. L. (Org.) **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2010, p. 146-170.
- AUBERT, A. et al. **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. 3ª ed. Barcelona: Hipatia, 2010.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988>. Acesso em: 05 de jan. de 2023.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, pp. 10 a 23, 6 de janeiro de 2021.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. **Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e diretrizes**. 2010.
- CASTELLS, M e CARDOSO, G. Org. **A sociedade em rede: Do conhecimento à ação política**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2006.
- FLECHA, R. e PUIGVERT, L. El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas: una propuesta de democratización de los medios. **Nómadas**. No. 21, p. 40-53, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117678004> . Acesso em: 22 de agos. de 2022.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 72ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 83ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1991.

---

## **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Vinícius Damiano Freire da Silva<sup>1</sup>  
Lucyana Sobral de Souza<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo primordial relatar as vivências adquiridas no Estágio Supervisionado do curso em Licenciatura em Ciências Biológicas, no Instituto Federal da Paraíba, *Campus Cabedelo*. O estágio ocorreu em uma instituição de ensino pública, localizada no Município de Cabedelo/PB, no ensino fundamental II, no ensino de Ciências. Na oportunidade foram feitas dez regências de ensino, adotando-se estratégias diferenciadas, como aula expositiva e dialogada; aplicação de cartas interativas e uso de quiz visando associar o conteúdo com exemplos práticos e proporcionando a ludicidade no ensino e na aprendizagem. Os estagiários puderam desenvolver uma identidade docente, refletida pela maneira de agir e de interagir com os discentes das turmas regidas. Para este estudo utilizamos a contribuição de autores como: Pimenta (2013) e Pinheiro (2014), Nesse contexto, o estágio possibilitou uma aproximação entre estagiários e discentes e a própria docência, viabilizando a construção de novos saberes, sempre refletindo a cada regência numa perspectiva de ação-reflexão-ação. Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ensino de Ciências. Formação Docente.

### **ABSTRACT**

The main objective of this work is to report the experiences acquired in the Supervised Internship of the Degree in Biological Sciences, at the Federal Institute of Paraíba, *Campus Cabedelo*. The internship took place in a public education institution, located in the city of Cabedelo/PB, in elementary school II, in the teaching of Science. On that occasion, ten teaching regencies were carried out, adopting different strategies, such as expository and dialogic classes; Application of interactive cards and use of quiz aiming to associate the content with practical examples and providing playfulness in teaching and learning. The interns were able to develop a teaching identity, reflected in the way they act and interact with students in the classes they supervise. For this study, we used the contribution of authors such as: Pimenta (2013) and Pinheiro (2014), In this context, the internship enabled a rapprochement between interns and students and teaching itself, enabling the construction of new knowledge, always reflecting each regency in action-reflection-action perspective.

Keywords: Scientific Article. Science Teaching. Teaching Training.

<sup>1</sup> Licenciatura em Ciências Biológicas, IFPB, [vinicius.freire@academico.ifpb.edu.br](mailto:vinicius.freire@academico.ifpb.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFRN), Professora do IFPB *campus Cabedelo*, [lucyana.souza@ifpb.edu.br](mailto:lucyana.souza@ifpb.edu.br)

## INTRODUÇÃO

O Instituto Federal da Paraíba (IFPB), *campus* Cabedelo, oferece o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), os estágios supervisionados são caracterizados como atividades curriculares e compreende um processo de aperfeiçoamento das atividades teóricas-práticas, que podem ser realizadas no próprio instituto onde o licenciando estar matriculado ou em instituições públicas que estão conveniadas com a unidade escolar (IFPB, 2019, a). Durante as atividades do estágio, o licenciando tem a possibilidade de executar os conteúdos acadêmicos trabalhados no curso, na teoria. De acordo com (IFPB, 2019, b). A realização dos estágios curriculares supervisionados é importante para que ocorra o desenvolvimento das competências necessárias ao licenciando em Ciências Biológicas.

As disciplinas de estágios supervisionados possuem um grande papel na formação dos licenciandos, fomentando práticas que possam oportunizar aos alunos o alcance do que almejam, visto que mesmo realizando um curso em licenciatura, nem todos os discentes têm interesse em exercer o papel de professor, mas através das práticas realizadas em ambiente escolar, essa concepção pode mudar.

Segundo Bianchini *et al.* (2005), o estágio supervisionado é uma experiência onde os alunos demonstram sua criatividade, independência e estilo de trabalho. Desse modo, proporciona aos licenciandos vivências educacionais, permitindo o estagiário se sentir mais próximo da escola e dos discentes.

“O estágio supervisionado é um componente do currículo que não é caracterizado como uma disciplina, mas como uma atividade” (PIMENTA, 1995, p.63). Ou seja, o estágio extrapola as especificidades de uma disciplina comum de curso, tendo em vista a oportunidade de se vivenciar um contexto específico de atuação na área como docente em formação.

Nessa direção, o objetivo do trabalho é relatar as vivências adquiridas no Estágio Supervisionado do curso em Licenciatura em Ciências Biológicas, no Instituto Federal da Paraíba, *Campus* Cabedelo. As atividades realizadas ocorreram em uma instituição de ensino pública no Município de Cabedelo/PB.

Desse modo, este contribuirá para novos dados para a comunidade científica, divulgando as experiências de licenciandos e professores no ensino de Ciências naturais, contribuindo para a formação de docentes e possibilitando o debate e reflexão referente à inserção dos licenciandos em ambientes educacionais.

---

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Formação docente

Os cursos superiores de formação de professores seguem leis e diretrizes com normas estabelecidas para serem seguidos, com o intuito de fomentar e orientar as ações necessárias à atuação do estagiário nas escolas-campo onde irá atuar. Portanto, o estágio serve como ato educativo com a objetividade clara de preparar para o mercado de trabalho nas instituições de ensino.

Referente ao estágio supervisionado a Lei 11.788 menciona:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial, e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens. (BRASIL, 2008, online).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394, (BRASIL, 1996): Os estágios supervisionados potencializam que ocorra a associação entre teorias e práticas, com objetivo que ocorra a capacitação diante da atuação no estágio. Com os estágios superiores, tem-se a possibilidade de realizar uma interligação com o ensino superior e o básico para que ocorra uma melhoria na educação pública, conciliando teoria-prática, os quais são de extrema importância para os discentes, principalmente para os licenciandos que buscam um aperfeiçoamento profissional por meio da escola-campo onde o estagiário atua.

O estágio é de suma importância na formação acadêmica, uma vez que proporciona aos discentes vivenciarem as práticas durante o período do estágio, constatando *in loco* a realidade do ambiente de trabalho da profissão para que o mesmo esteja preparado ao pleno exercício da função que o compete (SILVA, 2019).

De acordo com Pinheiro *et al.* (2014): “O fazer docente é elaborado por ações e práticas, em um processo de ir e vir, que tem como objetivo central a busca de reflexões referente a realidade social e escolar, compreendendo o processo de se tornar professor. O estágio é um ato essencial para os licenciandos, que tem como propósito o desenvolvimento dos mesmos onde ocorre a aproximação entre a universidade e sociedade, permitindo a integração da realidade social, com a possibilidade de verificar na prática toda a teoria que foi adquirida durante a graduação (SCALABRIN e MOLINARI, 2013).

Segundo PIMENTA e LIMA (2004, p. 21 *apud* PINHEIRO, 2014, p.4) “o estágio curricular entende-se como as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de

formação, junto a escola-campo de trabalho, logo precisa estar preparado para lidar com a realidade presente na sala de aula". Os estágios são extremamente importantes para formação de um educador, em virtude que irá vivenciar a realidade das vidas dos estudantes e da escola-campo, com objetivo claro de fundamentar a formação de um docente, portanto, é necessário estar preparado com os conteúdos trabalhando na parte teórica, para com isso, lidar com as situações de aprendizagem.

De acordo com TARDIF e LESSARD (2005, p. 28-29), "Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que faz". Com isso, Tardif e Lessard expressam como no processo de trabalho docente exercido pelo estagiário, o mesmo se transforma e se constitui enquanto professor.

## **METODOLOGIA**

A metodologia deste trabalho consiste em um relato de experiência adquirido durante o estágio supervisionado I e II no Curso de Ciências Biológicas - IFPB. Sendo realizado durante o mês de maio à dezembro de 2022. As vivências ocorreram em uma Instituição de ensino pública, localizada no município de Cabedelo/PB, nas turmas do 7º e 8º ano, no período vespertino. Foram utilizados artigos científicos para fundamentar o relato de experiência. O estágio I envolveu atividades de observação das turmas, diagnóstico da escola e análise do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e o estágio II caracterizou-se pela regência de 10 aulas nas turmas do 7ª e 8ª ano.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O curso superior em Licenciatura em Ciências Biológicas contém componentes curriculares com ênfase na formação docente, como por exemplo, os estágios supervisionados, com um papel extremamente importante para os licenciandos, onde os mesmos adquirem vivências no ensino de Ciências ou Biologia.

### **Escola-campo**

A escola-campo é situada no bairro do Renascer, no município de Cabedelo, na Paraíba. O bairro do Renascer é caracterizado pelo alto crescimento populacional que tem ocorrido nos últimos anos, possibilitando uma rápida e intensa modificação da paisagem natural local. A

escola oferta duas modalidades de ensino, o fundamental I que é no período matutino, e o ensino fundamental II no período vespertino.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição de estágio, observamos que a escola possui uma identidade progressista, ou seja, visa conduzir os alunos ao progresso no crescimento da consciência da cidadania, preparando para que o indivíduo possa exercê-la em plenitude. A proposta aponta para um ensino com ênfase na participação dos alunos, em todas as dimensões da construção da sociedade em que vive, não como objeto passivo, mas como sujeito ativo e construtor da sua história. No PPP está claramente explícita a missão da instituição em garantir um ensino de qualidade, garantindo a permanência dos alunos na escola, propiciando a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes, capazes de agir na transformação da sociedade.

### **Estágio Supervisionado I**

De acordo com Santos e Freire (2017), as observações de aulas colaboram para verificar os comportamentos de discentes e educadores no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de compreender a relação entre professor-aluno, os métodos e técnicas utilizadas na sala de aula. A cada aula observada é preciso trazer à tona a reflexão da forma como a aula é conduzida, como os alunos interagem entre eles mesmos e conseqüentemente, aprender a como lidar com algumas situações.

Durante o estágio, o licenciando tem a possibilidade de observar as aulas no primeiro ato do estágio supervisionado, que pode ser entendida como uma ferramenta fundamental para relacionar a teoria-prática, possibilitando que o futuro licenciado entre em contato com a realidade escolar e a prática docente, realizando um diagnóstico da mesma, como forma de identificar as principais dificuldades e se preparando a melhor forma para exercer a sua futura profissão. (ZINKE, GOMES, 2015). Neste momento, o estagiário irá observar a realidade dos discentes em sala de aula, como interagem, se comportam, lidam com a diversidade com os colegas, e principalmente como ocorre o compartilhamento do conhecimento entre professor-aluno.

Nas aulas observadas os estudantes fizeram a utilização de livros didáticos auxiliando-os na construção do saber através do conteúdo disponível no livro didático. A supervisora, sempre que abordava alguma temática, relacionava com o cotidiano do discente, para demonstrar aos estudantes a importância de estudar aquele determinado assunto.

O primeiro estágio possibilitou ter o primeiro contato de estar em sala de aula e acompanhar a rotina de um professor, essa experiência ainda que em um curto período, foi de



extrema importância, pois acompanhar as aulas permitiu esse primeiro momento o contato com os alunos da escola, passando o estagiário a não ser mais “estranhos” para os estudantes. Apesar de pouco tempo de vivência, o estágio proporcionou bons momentos com a professora que direcionou e acompanhou muito bem. Na oportunidade foram observadas seis aulas nas turmas do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental no Ensino de Ciências, vivenciando a mediação estabelecida pela professora supervisora através das escolhas didático-pedagógicas escolhidas pela docente e a maneira como os estudantes reagiram a tal mediação.

## **Estágio Supervisionado II**

O segundo estágio permite que o graduando possa estar ativamente envolvido na escola-campo em que atua enquanto estagiário, neste momento em que o licenciando possui a oportunidade de realizar as regências que são fundamentais para a formação e preparação do mesmo.

### **As regências**

O estágio de regência é a última etapa caracterizado como o ato onde o graduando tem a responsabilidade de conduzir as aulas (KRASILCHIK, 2005). O estagiário é um agente que precisa ministrar aulas, trazer uma discussão, propor atividades práticas e entre outras propostas sendo acompanhado pelo supervisor responsável, que é o professor originalmente responsável pela turma que ensina.

**Tabela 1: Aulas realizadas**

| <b>Data</b> | <b>Turma Temática</b>             |
|-------------|-----------------------------------|
| 19/10/2022  | 7º ano Alimentação saudável       |
| 19/11/2022  | 8º ano Fontes de energia          |
| 14/11/2022  | 8º ano Transformações de energia  |
| 16/11/2022  | 7º ano Doenças causadas por vírus |

Fontes: elaboração própria, (2023).

### **Alimentação saudável**

Na turma do 7º ano percebia-se alunos curiosos e detalhistas. No período de observação no estágio foi notório que os alunos participavam ativamente das aulas, tirava as dúvidas e as

curiosidades que cada um possuía. Já tendo esse conhecimento prévio dos alunos, foi proposta a elaboração de slides animados com recursos visuais, garantindo atenção deles.

Inicialmente, foi compartilhado com a turma alguns questionamentos que o próprio livro didático sugeria, com o objetivo de estimular a participação dos estudantes e trazendo coisas que estão no cotidiano dos mesmos para que possam se relacionar. Logo após, utilizou-se o vídeo lúdico por meio do YouTube, demonstrando a importância de ter uma alimentação saudável e foi utilizada a aplicação de quiz para ser respondida juntamente com a turma.

Ao decorrer da aula, alguns alunos questionaram que as pessoas não têm uma alimentação básica, como pode ter um cardápio saudável, e questionei, o que podemos fazer? Os alunos relataram que é preciso cobrar das autoridades e a supervisora concordou plenamente com as discentes. Portanto, o trabalho docente detém uma responsabilidade grandiosa, que é preparar os discentes para se tornarem cidadãos ativos e participativos, seja no núcleo familiar, exercício, na associação da classe, na vida cultural e política (LIBÂNEO, 1994).

Os alunos participaram e ficaram entusiasmados e eufóricos para saber o que iria trabalhar. Eles compreenderam muito bem a temática, tendo em vista, que a todo momento foram feitos questionamentos, por conta das indagações com profundidade do assunto. No momento da exibição dos vídeos foi visível perceber que alguns alunos ficaram cansados. Isso se deu por conta da duração do vídeo e também por possuírem muitos conceitos, mas a grande parte da turma ficou bem concentrada, principalmente nos elementos lúdicos.

### **Fontes de energia**

A aula foi planejada no formato expositiva-dialogada juntamente com os discentes, levando em consideração que o conhecimento prévio do aluno é valorizado e deve ser um ponto de partida (Anastasiou e Alves, 2003) buscamos despertar questionamentos, interpretações e discussões sobre o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e confronto com a realidade.

Os discentes compartilharam o conhecimento que tinham, mesmo que algumas definições eram novas, mas que se relacionava com outras disciplinas como, por exemplo, a geografia.

Uma dificuldade encontrada foi ao decorrer da regência, sendo necessário relacionar mais casos com que eles encontrassem com facilidade, em casa, na escola, na tv e entre outros.

### **Transformações de energia**

Sobre esta temática: "Transformações de energia" as regências ocorreram no 8º ano. Inicialmente, dialogando com os discentes para entender o conhecimento prévio que possuíam,

logo após foi mostrado um vídeo e uma atividade complementar. Alguns conceitos foram repensados e compartilhados, no entanto, ao decorrer da aula, os alunos relataram as transformações existentes no cotidiano deles.

A turma participou bastante, no começo da aula tiveram estudantes ainda tímidos que demonstraram não ter interesse em participar, mas quando foi relatado sobre o descarte correto das pilhas e baterias, participaram tirando algumas dúvidas. No começo estranharam esse assunto na disciplina de Ciências da Natureza, mas no decorrer entenderam o objetivo e a importância para o meio ambiente e para a população.

### **Doenças causada por vírus**

A temática: "Doenças causadas por vírus" foi desenvolvida na turma do 7º, uma turma grande e composta por alunos mais novos. Primeiramente, foi feita uma revisão, tendo em vista, que os alunos já tinham estudado sobre as doenças causadas por vírus, mas foi abordado sobre o ciclo de vida do *aedes aegypti* e as similaridades das doenças, com o intuito de buscar compreender a concepção dos discentes referente ao vírus, para a partir da compreensão dos mesmos poder avançar com a aula. Desse modo, utilizamos vídeos, memes, jogos, quiz e exercícios.

Considerando que a turma já tinha estudado o assunto, facilitou muita coisa sobre alguns conceitos. Ao longo da aula, os alunos demonstraram dúvidas quando foram questionados sobre os tipos de vírus existentes, por exemplo, "se o vírus do resfriado é o mesmo que o vírus da gripe?", mas foi sanada essa dúvida demonstrando a fisiologia de cada vírus. Os discentes, relataram as suas vivências e exemplos claros que estão presentes na vida deles e dos pais quando ficaram doentes.

Ocorreu a aplicação do jogo no mesmo formato do jogo que já existe denominado "quem sou eu?" referente a temática de doenças causadas por vírus. A turma foi dividida em dois grandes grupos, em cada grupo foi selecionado um aluno para responder às perguntas, o mesmo colocaria a ficha na testa e os restantes adversários teriam que relatar os sintomas, o aluno representado pelo grupo teria que falar o nome da doença. Foi um momento ótimo que permitiu conhecer os discentes de perto quando os mesmos relataram as doenças que contraíram durante a sua infância até a pré-adolescência.

Visando a finalização da aula, foi notório que as atividades realizadas na sala de aula permitiram uma aproximação e participação ativa, até mesmo de alguns alunos que não interagem. A turma interagiu muito bem sobre a importância de estar vacinado e como buscar informações por meio digitais, ou seja, utilizando o acesso a internet acessaram informações sobre as doenças, mas que não substituem uma avaliação feita por um médico.

A dificuldade encontrada durante a regência foi estar ouvinte a todo tempo para os estudantes, em alguns momentos muitos alunos levantaram a mão, para que pudéssemos explicar algumas dúvidas que tinha durante a aula, a supervisora sempre atenta para sanar as dúvidas, mas enquanto explicavam para alguns alunos, os colegas desistiram de esperar a explicação por conta que é a mesma dúvida que seus colegas tinham. A facilidade foi que o assunto foi algo que estava fortemente na vida dos estudantes, por conta do Covid-19.

## **CONCLUSÕES**

Desde o período de observações, surgiu a grande vontade de lecionar e estar ativamente em sala de aula, trabalhando e colaborando para a construção de novos saberes com os discentes, através da utilização de metodologias diversas e engajadoras que possibilitem a participação deles.

Enquanto ocorria a regência, tinha-se uma bagagem de dúvidas e reflexões sobre seria o desempenho nas turmas, umas das reflexões é que a construção do saber do estagiário acontece na prática, no momento em que compartilhamos um determinado assunto com os discentes e recebe um retorno a partir da ciência que eles têm, e com isso podemos trabalhar e construir novos saberes juntamente com alunos. Uma inquietação em relação ao estágio diz respeito a alguns conteúdos que apresentam uma complexidade e precisam ser trabalhados de maneira mais exemplificada e clara, um grande obstáculo foi trabalhar um conteúdo com pouca afinidade, mas através do estudo, e ajuda da supervisora foi possível vencer esse grande desafio. Portanto, enquanto somos futuros professores, temos que ter a ciência que somos eternos alunos que precisamos de estudo e muita dedicação.

Os estágios supervisionados proporcionaram a obtenção de experiências riquíssimas em uma instituição de ensino público, favorecendo o primeiro contato no ambiente de trabalho de uma futura atuação, visto que o estágio se apresenta como um campo motivacional aliado do estudante em seu processo de formação para a docência, viabilizando experiências na educação e um melhor entendimento sobre como se dá a aprendizagem em um contexto tão eclético e dinâmico tal como se apresenta a escola pública.

## **REFERÊNCIAS**

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

BRASIL. **Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Lei no 11.788 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm). Acesso em: 22. de fev. 2023.

BIANCHI, A.C.M., et al. **Orientação para o estágio em Licenciatura.** São Paulo: Pioneira Thomsom Learnig, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA, Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, Cabedelo, 2018. Disponível em:

[https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/24/documentos/Plano\\_Pedag%C3%B3gico\\_de\\_Curso\\_2019.1.pdf](https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/24/documentos/Plano_Pedag%C3%B3gico_de_Curso_2019.1.pdf). Acesso em: 18 mar. 2023.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia.** 4 ed. São Paulo: Edusp, 2005.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PINHEIRO, Tarciana dos Santos *et al.* **O papel do estágio na formação de professores: as contribuições para a formação na diversidade.** Anais I CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/9036>. Acesso em: 22 fev. de 2023.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58–73, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>. Acesso em: 22 fev. 2023

SILVA, Mickaelly Raissa Vieira da. **Ressignificação da prática docente no estágio supervisionado e sua contribuição como formação continuada.** 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Inglesa). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

SCALABRIN, I; C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, vol 7, nº 1, 2013.

SANTOS, E. A.; FREIRE, L. I. F. Planejamento e Aprendizagem Docente durante o Estágio Curricular Supervisionado. **ACTIO: Docência em Ciências**, v.2, n.1, p.1-10, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Rio Janeiro: Vozes, 2005.

ZINKE, I.A.; GOMES, D. A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia. **EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação.** Puc. Paraná. 2015. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/61158341-A-pratica-de-observacao-e-a-sua-importancia-na-formacao-do-professor-de-geografia.html>. Acesso em: 28 fev. 2023



## **IV Simpósio de Educação**

*"Resignificar o ensino para promover  
mudanças na aprendizagem"*

---



## **IV Simpósio de Educação**

*"Resignificar o ensino para promover  
mudanças na aprendizagem"*

---



## **IV Simpósio de Educação**

*"Resignificar o ensino para promover  
mudanças na aprendizagem"*

---





## **IV Simposio de Educaçao**

*"Resignificar o ensino para promover  
mudanças na aprendizagem"*

---

---

## O LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria da Conceição Alves Bezerra<sup>1</sup>  
Breno Oliveira Souza da Silva<sup>2</sup>  
Antonio Pereira da Costa Junior<sup>3</sup>  
Jefferson Alexandre do Nascimento<sup>4</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa tem como foco o Laboratório de Ensino de Matemática, suas concepções e possíveis contribuições para a formação de professores. Assim, o objetivo da pesquisa é investigar as contribuições do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) para a formação de professores de Matemática. Ao longo do artigo, buscamos responder sobretudo ao seguinte questionamento: quais as concepções de Laboratório de Ensino de Matemática? O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Nesse sentido, a revisão bibliográfica contemplou Teses e Dissertações produzidas por pesquisadores brasileiros que discutem a fundamentação teórica sobre o LEM. O estudo baseia-se, principalmente, nos trabalhos de Cabral (2010), Cavalcanti (2014) e Santos (2021). A partir da pesquisa, compreende-se que o LEM possibilita a troca de conhecimentos, a construção de novas aprendizagens, além de contribuir para a reflexão contínua entre docentes e discentes. Conclui-se que o LEM é um espaço de reflexão, formação e pesquisa na Educação Matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática. Formação de Professores de Matemática. Laboratório de Ensino de Matemática.

### ABSTRACT

This research focuses on the Mathematics Teaching Laboratory, its conceptions, and potential contributions to teacher education. Thus, the objective of this research is to investigate the contributions of the Mathematics Teaching Laboratory (LEM) to the education of mathematics teachers. Throughout the article, we seek to answer, above all, the following question: what are the conceptions of Mathematics Teaching Laboratory? The work is characterized as bibliographic research with a qualitative approach. In this sense, the literature review contemplated Theses and Dissertations produced by Brazilian researchers who discuss the theoretical basis about the LEM. The study is based mainly on the works of Cabral (2010), Cavalcanti (2014) and Santos (2021). From the research, it is understood that the LEM enables the exchange of knowledge, the construction of new learning, and contributes to the continuous

---

<sup>1</sup> Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [mcabst@hotmail.com](mailto:mcabst@hotmail.com)

<sup>2</sup> Licenciando em Matemática, IFRN, [silvabreno1133@gmail.com](mailto:silvabreno1133@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciando em Matemática, IFRN [pereira.junior@escolar.ifrn.edu.br](mailto:pereira.junior@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Doutorando PPGECM - UFRN, Docente IFRN, [jefferson.nascimento@ifrn.edu.br](mailto:jefferson.nascimento@ifrn.edu.br)

reflection between teachers and students. We conclude that the LEM is a space for reflection, training and research in Mathematics Education.

Keywords: Mathematics Education. Mathematics Teacher Education. Mathematics Teaching Laboratory.

## INTRODUÇÃO

Discussões a respeito do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), bem como, da sua importância para a formação inicial e continuada de professores e suas potencialidades didático-pedagógicas, tem se apresentado de forma constante na literatura (LORENZATO, 2012; TURRIONI, 2004).

Para os cursos de formação de professores, Lorenzato (2012, p. 10), considera o LEM “[...] mais que necessário para as instituições de ensino que oferecem tais cursos”. E acrescenta “[...] não há argumento que justifique a ausência do LEM nas instituições responsáveis pela formação de professores”. Para o autor, é inconcebível um bom curso de formação de professores sem um LEM. Assim, é importante que o LEM faça parte tanto das disciplinas que envolvem o conteúdo matemático quanto das disciplinas que envolvem os aspectos pedagógicos.

O LEM pode desenvolver um trabalho articulado com diferentes disciplinas do Curso de Licenciatura em Matemática, por exemplo, Estágio Supervisionado, Metodologia do Ensino de Matemática, Didática da Matemática, História da Matemática, Matemática Básica, Geometria Plana e Geometria Espacial, bem como, outras disciplinas de cursos de Pedagogia e Educação do Campo.

Este trabalho, integra um projeto de pesquisa intitulado *Laboratório de Ensino de Matemática e a formação inicial de professores de Matemática*, que visa a ampliação do Laboratório de Ensino de Matemática do Curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Ceará-Mirim.

O projeto de pesquisa está em andamento, porém, teve suas atividades iniciadas no mês de novembro de 2022, a partir do trabalho realizado com os licenciandos matriculados na disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática II, do Curso de Licenciatura em Matemática, do IFRN, Campus Ceará-Mirim. O projeto de pesquisa almeja principalmente a pesquisa, desenvolver um acervo de materiais didáticos para as disciplinas do Curso de Licenciatura em Matemática do IFRN, Campus Ceará-Mirim, oficinas, minicursos, palestras e

---

ações de formação inicial e continuada de professores.

O LEM do IFRN, Campus Ceará-Mirim, conta com uma sala própria, mesas, cadeiras, armários, livros, computadores, projetor data show, alguns materiais pedagógicos industrializados e materiais confeccionados pelos próprios alunos do curso, orientados pela professora pesquisadora.

Para isto, neste artigo, apresentamos os dados de um levantamento bibliográfico sobre o LEM, a partir de Teses e Dissertações produzidas por pesquisadores brasileiros na área de Educação Matemática.

No âmbito, desta investigação, as questões que propomos analisar e para as quais buscamos respostas ou indicações de caminhos possíveis foram: *quais as concepções de Laboratório de Ensino de Matemática?* Neste contexto, a questão norteadora da pesquisa é: *como o Laboratório de Ensino de Matemática contribui para a formação de professores de Matemática?*

Assim, considerando os argumentos expostos e a questão norteadora, temos o seguinte objetivo central de pesquisa: *investigar contribuições do Laboratório de Ensino de Matemática para a formação de professores de Matemática.*

Posteriormente, apresentamos um aprofundamento sobre as concepções de Laboratório de Ensino de Matemática e as suas possíveis contribuições para a formação de professores de Matemática.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Os estudos e pesquisas sobre o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), têm enfatizado sua importância tanto para os estudantes de Educação Básica quanto na formação de professores (CABRAL, 2010; CAVALCANTI, 2014; OLIVEIRA, 2017; SANTOS, 2021).

Sendo assim, o que entendemos por Laboratório de Ensino de Matemática? Lorenzato (2012, p. 7), concebe o LEM como “[...] uma sala-ambiente para estruturar, organizar, planejar e fazer acontecer o pensamento matemático [...]”. Portanto, trata-se de “[...] um espaço para facilitar, tanto ao aluno como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender”.

Cavalcanti (2014, p. 34), apresenta-nos a seguinte definição de LEM “[...] um espaço permanente de busca e descoberta em que seja possível discutir e desenvolver estudos sobre o ensino de matemática e as práticas pedagógicas que favorecem a construção e exploração de

---

conceitos matemáticos”. Para a autora, o LEM deve estar presente em escolas da Educação Básica e, principalmente, nas instituições de ensino superior envolvidas na formação de professores, com o objetivo de assegurar e melhorar a qualificação profissional do licenciando.

O Laboratório de Ensino de Matemática mediante as concepções debatidas na área da Educação Matemática, englobará aspectos que fazem sinônimo à formação de professores, pois, uma vez que o docente se propõe a interagir com o LEM, tem possibilidades de reorganizar suas práticas em virtude dos materiais em disposição nesse ambiente, objetivando as especificidades dos educandos, atrelando para a construção e desenvolvimento do seu conhecimento (JUSTO, 2015).

Na visão de Oliveira (2017), o LEM pode ser entendido como um espaço de crescimento profissional do educador e do estudante universitário, mantendo-se aberto para novas oportunidades de correlacionar aprendizagem contínua com métodos pedagogicamente ativos de lecionar a Matemática no âmbito escolar, além de direcionar à escolarização dos discentes para a construção do pensamento crítico do aluno.

Para Oliveira (2017, p. 37), o LEM é um “espaço do fazer e que favorece a reflexão contínua do discente e docente, do que se faz, para quê e como se faz, a fim de oportunizar um ensino com compreensão”. Neste sentido, a finalidade do LEM é “ampliar as possibilidades do fazer, compreender e da apropriação do conhecimento matemático pelo discente e docente, e, além disso, oportunizar a reflexão do fazer/saber docente” (OLIVEIRA, 2017, p. 44).

De igual forma, conciliar os estudos dirigidos em sala de aula com o LEM potencializa a agregação de conhecimentos matemáticos solidificados tanto no discente como no professor que se propõe a fazer a ligação laboratório-ensino na instituição, como ainda a estimulação do processo cognitivo de aprendizagem do aluno e, função deste, repensar as suas condutas no ambiente escolar, na relação professor-aluno, aluno-aluno e fora da escola no convívio social (OLIVEIRA, 2017).

O LEM contribui para que o professor possa se apropriar dos materiais didáticos ali presentes, podendo aplicar e estruturar materiais confeccionados como complementação educativa na sala de aula. Ademais, no LEM é possível realizar diálogos construtivos com base nos procedimentos mais eficientes, atribuições estas que são pontuadas por Pinto (2020):

[...] o LEM pode ser um espaço que possibilite trocas de conhecimentos, experimentações, planejamentos, desenvolvimentos, avaliações de atividades e, assim, se distancie do ensino do modo abstrato. Ressaltamos, também, que seu uso está totalmente ligado ao professor, ao uso que faz do espaço e dos

materiais e de suas concepções do processo de ensino-aprendizagem (PINTO, 2020, p. 38).

Neste contexto, podemos analisar o Laboratório de Ensino de Matemática como um ambiente extracurricular no qual o licenciando pode fazer pesquisas e estudos sobre temáticas que apresentem um certo nível de dificuldade aos discentes e estipulando metodologias práticas para atender as necessidades dos alunos. Com isto, o exercício de praticar novas abordagens, planos esquematizados, reflexão das aulas anteriores com ênfase no “feedback” faz com o que o sujeito acadêmico esteja treinando seu fazer docente promovendo uma contínua revisão das teorias e práticas e busca por novos conhecimentos em sua área profissional (PINTO, 2020).

Conforme argumenta Santos (2021, p. 81), o LEM deve ser um espaço para “[...] explorar a teoria, a prática, a pesquisa e a produção da escrita acadêmica, direcionando todas essas ações como início da trajetória do conhecimento profissional que ajudará o licenciando a constituir-se professor”.

Pensando em uma formação continuada, a posição em que o estudante/professor se submete quando se encontra no espaço do Laboratório de Ensino de Matemática é de continuar buscando conhecimentos úteis para fins didáticos com práticas e recursos metodologicamente excepcionais que garantam o aprender que se pretende alcançar e desenvolver em conjunto com seus discentes em sala de aula (SANTOS, 2021).

Diante do exposto, compreendemos o LEM como um espaço de aprendizagem, de pesquisa, de produção e experimentação de materiais didáticos, de cooperação e de diálogo entre professor-alunos, alunos-professor e alunos-alunos. O LEM constitui-se, ainda, como um local, para reunião de professores, planejamentos de aulas, avaliações e projetos, confecção de materiais didáticos, bem como, para a realização de oficinas pedagógicas, minicursos e palestras.

O LEM é um local que promove a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão na formação inicial e continuada de professores. Neste sentido, o LEM não visa somente à formação docente, mas também, tem a possibilidade de inseri-lo no ambiente de pesquisa. Desta forma, vemos que, no LEM, as três bases – ensino, pesquisa e extensão – podem ocorrer de forma integrada.

Nos cursos de formação de professores, o LEM constitui um importante espaço no qual podem ser desenvolvidas atividades baseadas nas abordagens metodológicas em Educação Matemática como Jogos, Resolução de Problemas, História da Matemática, Etnomatemática,

---

Modelagem Matemática, Tecnologias Digitais e Matemática Recreativa. Desse modo, tanto na elaboração, quanto na implementação das tarefas, sugerimos, que seja ancorada na Teoria da Objetivação (TO), que é uma teoria de ensino-aprendizagem de corrente sociocultural, contemporânea, idealizada pelo pesquisador matemático Luis Radford que, inspirada na filosofia de Hegel e no materialismo dialético resultante, toma como meta uma formação que se constitua como “um esforço dinâmico, político, histórico e cultural que busca a criação dialética de sujeitos reflexivos e éticos que se posicionam criticamente em discursos e práticas” (RADFORD, 2017, p. 97).

Assim, a estratégia didática utilizada para o desenvolvimento das atividades, é orientada pela Teoria da Objetivação, que é um trabalho de colaboração mútua entre alunos e professores, na forma de Labor Conjunto e da Ética Comunitária, caracterizada pelos vetores de responsabilidade, compromisso e no cuidado com o outro (RADFORD, 2018, 2020). Desta forma, a Teoria da Objetivação contribui a formação matemática do licenciando como cidadão em uma coletividade histórico-cultural (BEZERRA, 2021).

Quanto à formação de professores, Cabral (2010), traz contribuições importantes do LEM no desenvolvimento da formação profissional de futuros professores: 1) melhoria da capacidade de reflexão dos futuros professores; 2) desenvolver a consciência crítica, a responsabilidade e o gosto pela pesquisa e; 3) autoconfiança e autonomia.

Para o autor, as atividades do LEM colocam os futuros professores em situações que os fazem refletir, sobre a necessidade de planejar suas ações didáticas, argumentar e avaliar os conteúdos ministrados.

Cavalcanti (2014), em sua tese, evidenciou as seguintes contribuições de um LEM para a formação de professor de Matemática: 1) expandir a criatividade; 2) enriquecer as atividades de ensino e de aprendizagem; 3) desenvolver atividades exploratórias à descoberta de caminhos e soluções aos desafios propostos e; 4) propiciar discussões sobre as metodologias de ensino.

A autora, ainda, destaca que o LEM pode contribuir para que os licenciandos possam aprender sobre as ferramentas tecnológicas para a produção de conhecimentos matemáticos de forma colaborativa. Além disso, fornece subsídios e reflexões que contribuem para incentivar a utilização de recursos tecnológicos para a efetivação de mudanças no processo de formação profissional docente (CAVALCANTI, 2014).

A pesquisa desenvolvida por Santos (2021), evidencia outras contribuições do LEM na formação de professores na área de Matemática, a saber: 1) o laboratório é um espaço propício

---

para unir o pensar e o fazer matemático na formação do conceito e; 2) o laboratório é um espaço propício para a reflexão sobre o ensino de Matemática na licenciatura, por meio da discussão do saber matemático considerando os aspectos didático-pedagógicos.

Ainda de acordo com a autora, o espaço do LEM possibilita ações reflexivas e uma atuação decisiva do sujeito que o usa, fortalecendo assim a ideia de aprender fazendo e sua construção como profissional educacional, por isso, destaca-se a relevância do laboratório em contribuir como experiências formativas da prática docente, como a chance de dar aulas, além do licenciando servir-se de materiais didáticos para colaborar com sua ação metodológica (SANTOS, 2021).

No Brasil, as pesquisas desenvolvidas por Cabral (2010), Cavalcanti (2014), Justo (2015), Oliveira (2017), Pinto (2020) e Santos (2021), reconhecem a importância de um LEM em escolas de Educação Básica e em instituições de ensino superior envolvidas na formação de professores; enfatizam também a utilização e renovação do LEM por parte das instituições escolares, dos professores e estudantes na qual possa, promover uma reflexão do perfil do docente, suas capacidades e recursos que podem ser utilizados e procurar se apoiar na práxis para fortalecer o campo educacional, profissional e acadêmico, além de desenvolver no professor o hábito investigativo em buscar abordagens metodológicas em Educação Matemática, contribuindo, assim, na valorização da profissão de professores.

Após a exposição de aspectos teóricos sobre o Laboratório de Ensino de Matemática, apresentamos, na próxima seção, os aspectos metodológicos realizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

## **METODOLOGIA**

O trabalho desenvolvido neste estudo caracteriza-se por uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa e, segue o viés de uma investigação bibliográfica, isto é, “[...] quando elaborada a partir de material já publicado, [...] com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

O objetivo do levantamento bibliográfico foi conhecer um panorama de pesquisas que versam sobre o Laboratório de Ensino de Matemática a partir de Teses e Dissertações produzidas por pesquisadores brasileiros durante o período de 12 anos, para isto, definimos o período das publicações na literatura de 2010 a 2022.



Para o levantamento das Teses e Dissertações, foi realizada uma pesquisa que teve como fonte de consulta a base nacional da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações<sup>5</sup> (BDTD). Para isto, fizemos uma busca avançada em em todos os campos e utilizamos as palavras-chave: *Laboratório de Ensino de Matemática e Laboratório de Matemática*.

Para a opção Dissertação com o termo Laboratório de Ensino de Matemática obtivemos 349 e para Tese alcançamos 71. Com o termo Laboratório de Matemática, encontramos 746 Dissertações e 294 Teses.

Os números apresentados, como é possível observar, são grandes, assim, optamos em fazer uma leitura inicial, dos trabalhos acadêmicos que relacionam o Laboratório de Ensino de Matemática e a formação de professores de Matemática no título e ou resumo. Analisando inicialmente, pudemos observar que a palavra *laboratório* também era relacionada a outras áreas, tais como Informática, Física, Química e Biologia. Quanto às Teses, após uma análise, temos o total de três. Quanto às Dissertações restaram 14.

Posteriormente, foi feita a análise dos trabalhos de maior relevância ao nosso estudo (CABRAL, 2010; CAVALCANTI, 2014; JUSTO, 2015; OLIVEIRA, 2017; PINTO, 2020; SANTOS, 2021) em termos de concepções sobre o Laboratório de Ensino de Matemática e suas contribuições para a formação de professores de Matemática.

É importante destacar que, a realização do levantamento bibliográfico nas Teses e Dissertações foram realizadas pela professora pesquisadora e por dois estudantes matriculados na disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática II, do Curso de Licenciatura em Matemática do IFRN, Campus Ceará-Mirim. Os alunos são bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), também são autores deste trabalho, e um é voluntário do projeto de pesquisa do LEM. Assim, na próxima seção, iremos apresentar os resultados e discussões desta pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O processo inicial de seleção dos trabalhos para nosso objeto de estudo, deu-se com a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos. A partir disto, pudemos observar que, a maioria dos trabalhos, não se refere apenas à área de Educação Matemática. Neste sentido, destacamos

---

<sup>5</sup> A biblioteca citada pode ser consultada via link: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>.

---

somente as Teses e Dissertações em Educação Matemática que tratam sobre o LEM no âmbito da formação de professores de Matemática.

Até o momento, foi possível analisar três Teses (CABRAL, 2010; CAVALCANTI, 2014; SANTOS, 2021) e apenas três Dissertações (JUSTO, 2015; OLIVEIRA, 2017; PINTO, 2020). É importante destacar que, neste artigo, não é nossa intenção fazer a análise de todos os trabalhos, pois, serão apresentados em publicações posteriores.

Em síntese, as Teses de Cabral (2010), Cavalcanti (2014) e Santos (2021), enfocam as concepções de LEM, trazem reflexões teóricas a respeito do LEM, apresentam sugestões de atividades desenvolvidas no LEM, e apontam as contribuições do LEM para a formação de professores de Matemática, por exemplo: conexão teoria e prática; melhoria da formação dos professores na área de Matemática; facilitar o desenvolvimento de atividades de experimentação/investigação e; espaço para o trabalho colaborativo.

As pesquisas desenvolvidas por Justo (2015), Oliveira (2017) e Pinto (2020), apresentam uma visão de LEM no espaço da universidade, enfatizam que o uso do LEM pode ajudar a termos cursos de graduação em que a teoria e a prática andem juntas, sendo possível que esses estudos estejam relacionados com a realidade das escolas brasileiras e aproximar os licenciandos de uma prática colaborativa envolvendo o LEM e de vivências que permitam o contato dos licenciandos com a Educação Matemática. Ainda nessas pesquisas, o LEM pode se configurar em um espaço para auxiliar na formação dos futuros professores e na formação continuada.

Haja vista dos argumentos apresentados, as pesquisas de Cabral (2010), Cavalcanti (2014), Justo (2015), Oliveira, (2017), Pinto (2020) e Santos (2021), podem fornecer subsídios na formação de professores de Matemática no processo de formação inicial ou continuada, uma vez que, fornecem uma oportunidade para o uso do LEM em cursos de formação de professores. Neste sentido, essas pesquisas contribuem para o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está em andamento do LEM do IFRN, Campus Ceará-Mirim.

É importante destacar que o papel desse levantamento bibliográfico foi fundamental para conhecermos as pesquisas recentes sobre o LEM, as concepções e as possibilidades de uso de LEM e as contribuições para a formação de professores de Matemática. Desta forma, já obtivemos indícios de estudos sobre o LEM, e que nos permitiram refletir e pensar sobre como o LEM vem sendo empregado nos cursos de formação de professores.

---

Portanto, o levantamento bibliográfico, trouxe contribuições pertinentes, aos propósitos da pesquisa, pois as Teses e Dissertações serviram como fonte para responder as questões de investigações, mencionadas na introdução deste artigo.

## CONCLUSÕES

Nesta pesquisa tivemos como enfoque a seguinte questão investigativa: como o Laboratório de Ensino de Matemática contribui para a formação de professores de Matemática? Para responder a essa questão, traçamos o principal objetivo da pesquisa que foi investigar contribuições do Laboratório de Ensino de Matemática para a formação de professores de Matemática.

Deste modo, após o levantamento bibliográfico das Teses e Dissertações, pudemos conhecer melhor sobre as pesquisas relacionadas ao Laboratório de Ensino de Matemática (LEM). Como resultados do nosso estudo, obtivemos as concepções e reflexões teóricas a respeito do LEM, as finalidades e as potencialidades do uso do LEM, além das suas contribuições para a formação de professores de Matemática. Desta forma, o viés teórico sobre o LEM é uma das contribuições da nossa pesquisa.

Podemos afirmar que o LEM é um espaço de pesquisa, no qual podemos exercitar a autoria e autonomia do professor em formação. Assim, implica em sermos autores de materiais pedagógicos, e contribuir para o desenvolvimento do professor em formação referente a capacidade de autoria, cooperação e integração, além de proporcionar ambiente e recursos adequados ao desenvolvimento de projetos, ensino, pesquisa e extensão.

O LEM atua como espaço provedor de interação contínua entre os alunos, no qual podem discutir e confrontar ideias para atingirem êxito em sua aprendizagem, mais que isso, se aprofundarem nas temáticas desafiando-se, construindo seus saberes para juntos avançarem como futuros professores.

Consideramos a potencialidade transformadora do LEM no desenvolvimento e construção do futuro professor enquanto investigador, pesquisador e problematizador de questões norteadoras que facilitem o ensino de Matemática nas instituições escolares e de nível superior, sendo um agente educador que promove uma aprendizagem capaz de tornar o aluno em um indivíduo crítico-social da sua realidade.

A atuação no LEM requer a participação de todos os sujeitos pertencentes do ambiente acadêmico, pois a emancipação coletiva favorece na manutenção e sustentação do laboratório,

---

em que cada sujeito pode contribuir significativamente com algum recurso, seja didático ou material concreto para aulas futuras. Com isto, o envolvimento circular ao LEM permite uma interação consistente entre educadores e demais alunos que vão colaborando para com a Educação Matemática.

Portanto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para novos estudos e pesquisas sobre as concepções envolvidas no uso do LEM na formação inicial e continuada de professores de Matemática.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. C. A. **A Matemática Recreativa e suas potencialidades didático-pedagógicas à luz da Teoria da Objetivação**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Natal, RN, 2021.

CABRAL, N. F. **Contribuições do laboratório de educação matemática para a formação inicial de professores: saberes práticos e formação profissional**. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação, 2010.

CAVALCANTI, L. B. **Funcionamento e efetividade do laboratório virtual de ensino de matemática na formação inicial de professor de matemática na modalidade EaD**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2014.

JUSTO, E. B. **Construção de atividades para o trabalho no laboratório de matemática**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

LORENZATO, S. **O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, R. R. M. **Laboratório na escola: possibilidades para o ensino de Matemática e formação docente**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

PINTO, N. K. D. **O uso do Laboratório de Ensino de Matemática na formação de licenciandos em Matemática**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologias do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RADFORD, L. Saber y conocimiento desde la perspectiva de la Teoría de la Objetivación. In: **D'AMORE, Bruno. RADFORD, Luis. Enseñanza y**

---

**aprendizaje de las matemáticas: problemas semióticos, epistemológicos y prácticos.** Colômbia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017.

RADFORD, L. **Algunos desafíos encontrados en la elaboración de la teoría de la objetivación.** PNA, 12(2), 61-80, 2018.

RADFORD, L. Un recorrido a través de la teoría de la objetivación. In: GOBARA, S, T; RADFORD, L. (Org). **Teoria da Objetivação: fundamentos e Aplicações para o Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática.** – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

SANTOS, J. N. **O Laboratório de Matemática e Ensino (LME) na formação inicial do professor: orientações metodológicas com base na Sequência Fedathi.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

TURRIONI, A. M. S. **O laboratório de educação matemática na formação inicial de professores.** Dissertação (Mestrado) – UNESP, Rio Claro, 2004.

## **O OLHAR FREIRIANO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Jane de Oliveira Rezende <sup>1</sup>  
Poliana Boone dos Santos<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este estudo tem o objetivo de analisar como a perspectiva freiriana é retratada no processo de formação de professores, tencionando fomentar a educação libertadora proposta por Paulo Freire. Nesta empreitada, utilizou-se como aporte teórico Freire(1967,1987,1993,2002) e Mészáros(1981), entre outros referenciais que auxiliaram junto à discussão. Para esse fim, foi empreendida a metodologia de revisão de literatura com abordagem qualitativa. Os resultados obtidos demonstram a partir da obra freireana que destaca-se a relação dialógica, a criticidade e a formação permanente. Ademais, vale ressaltar a necessidade de apropriação e aplicabilidade pelos educadores dos conceitos cunhados por Freire, para que através da autoconstrução docente ocorra uma educação desalienante, aberta ao diálogo, a qual busque inteligir o mundo através de uma visão humanizadora.

Palavras-chave: Formação de professores; Pedagogia libertadora; Paulo Freire

### **ABSTRACT**

This study aims to analyze how the freirian perspective is demonstrated in the teacher training process, intending to promote the liberating education proposed by Paulo Freire. In this endeavor, Freire(1967,1987,1993,2002) and Mészáros(1981) were used as theoretical support, among other references that helped with the discussion. For this purpose, a literature review methodology with a qualitative approach was undertaken. The results obtained indicate, based on Freire's work, that the dialogical relationship, criticality and permanent formation stand out. But it is also worth mentioning the need for appropriation and applicability by educators of the concepts coined by Freire, so that through teacher self-construction, there is a non-alienating education, open to dialogue, which seeks to understand the world through a humanizing vision.

Keywords: Teacher training; Liberating pedagogy; Paulo Freire.

### **INTRODUÇÃO**

A formação de professores, na perspectiva da pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire, implica em consciência sobre o ato de ensinar, de forma que o pensar sobre o fazer pedagógico seja um exercício permeado pela reflexão, que conduz a ação e promova olhares

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo-Ufes: janenani2009@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo-Ufes: polianaboone@hotmail.com

críticos, tencionando transformar a realidade posta pela classe dominante, através da relação dialógica e emancipatória, uma vez que nesse processo, a educação se faz com diálogo, criticidade, ação e mudança da realidade.

Sendo assim, a realização deste estudo justifica-se, devido às ideias de Paulo Freire serem de suma importância nos processos formativos dos professores, sobretudo, para a construção da identidade profissional e da concretização da formação de educadores críticos e reflexivos, visto que a mesma proporciona os saberes necessários à formação e prática educativa de todo e qualquer professor cujo objetivo seja a libertação dos discentes, bem como a sua própria. Frente a esse enfoque, surgiu o problema de estudo: Como as ideias de Paulo Freire são abordadas no processo de formação de professores?

A partir desta problemática, este artigo tem o objetivo de analisar como a perspectiva freiriana é retratada no processo de formação de professores. Para tal intuito, a metodologia utilizada fundamentou-se na revisão de literatura de cunho qualitativo, ao qual foi realizada por meio de buscas automáticas executadas na plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tencionando fazer um levantamento de artigos, que se articulavam com a nossa temática.

Deste modo, as relações dialógicas estabelecidas entre professores e alunos, propiciam o processo de conscientização e formação crítica, visto que ao pronunciarem o mundo, criam e recriam seus posicionamentos num movimento de respeito às próprias ideias e a dos outros, consumando o ato emancipatório e libertador que transforma a realidade opressora.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2 A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE**

Devido à importância do legado deixado pelas ideias de Paulo Freire para o sistema educacional e em particular para a formação de professores, este artigo está alicerçado na Pedagogia Libertadora, pois a mesma enfatiza o caráter emancipatório que a educação apresenta, a qual ocorre a partir da formação crítica dos professores e dos alunos, de modo que a solução para tirar os homens da alienação, frutos da opressão, está na libertação que supõe o despertar do sujeito crítico e concretiza-se através da conscientização pautada no diálogo que faz da educação o caminho para a transformação da sociedade (FREIRE, 1987).

## 2.1 A formação de professores na perspectiva freiriana

A escola é um ambiente propício ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e da sua capacidade reflexiva e emancipatória, as quais representam a possibilidade de transformação da sociedade, entretanto, é comum que o sistema educacional, em muitas circunstâncias, sirva à classe dominante, tencionando defender os interesses capitalistas, fato esse que acaba gerando desigualdade e exclusão bem como reprime a cultura popular em detrimento da proveniente dos oprimidos. (MASSUCHETO, SARRAFF, FAGUNDES, 2021)

Borges e Renner (2018) endossam que a realidade histórico-social da escola está atrelada à economia de mercado globalizada, visto que a educação se transformou em moeda de troca, para perpetuar a desigualdade, a hierarquização, a elitização e a opressão da condição humana, mediante a legitimação da classe dominante, que ocorre por meio da tentativa de neutralização da mesma, tornando-a instrumento de alienação, o qual é perpetuado pela formação para o trabalho visando atender a lógica do capital.

Mediante o exposto, Almeida (2019) aponta que na luta pelo fim da opressão, é essencial considerar o poder que a educação apresenta para intervir no mundo e revolucioná-lo, uma vez que a educação para a liberdade começa nas consciências e vai tomando corpo, se assumindo e agindo socialmente, mediante a ação da pedagogia libertadora realizada pelo professor no chão da escola.

Nesse contexto, o processo de formação de professores pautado na Pedagogia libertadora apresentada por Paulo Freire é o ponto de partida para a transformação da realidade opressora, por salientar que a educação detém o caráter libertador e emancipatório, tencionando práticas que fomentem a formação crítica do educando e do educador, mediante processos educativos que possibilitem o diálogo, a reflexão e a ação, pois ao pensar sobre a realidade o ser humano é motivado a realizar a ação de transformá-la (FREIRE, 1987).

Portanto, o reconhecimento do caráter ideológico da educação passa pela formação de professores, pois é a partir deste momento que as questões sociais devem ser atreladas aos conteúdos discutidos em sala de aula, além disso é nesse processo que ocorre a reflexão bem como o diálogo, os quais visam à tomada de consciência da realidade opressora, mas também prezam pela busca por transformação, por meio da aprendizagem libertadora construída pelo educando em sua autonomia e pelo educador como auxiliador nesse processo (ALMEIDA, 2019).



Assim, Freire (1987) enfatiza que ensinar não é transferir conhecimento, pois tal visão caracteriza uma prática que reproduz a sociedade opressora através da conservação de conjunturas autoritárias que favorecem a alienação, visando estabelecer a educação como prática de dominação. Ensinar é criar possibilidade para que a formação crítica e emancipatória seja consumada na escola, por meio da relação dialógica e horizontal estabelecida nas trocas de conhecimento compartilhadas pelo professor e o aluno, uma vez que nesse processo quem ensina também aprende e quem aprende ensina, visto que não há docência sem discência (FREIRE, 2002).

Nessa perspectiva, para vencer os desafios que se apresentam à formação docente, bem como propiciar a emancipação dos alunos e professores, o diálogo na educação apresenta-se como um elemento problematizador e fomentador da criticidade, o qual busca a transformação do contexto que foi posto, visto que é no diálogo que os seres humanos conquistam o mundo, se emancipam, libertam a si mesmos e reciprocamente (MORAES ; ONOFRE, 2021)

Portanto, trazer para o âmbito de formação dos professores as perspectivas da educação libertadora proposta por Paulo Freire, implica que para uma boa prática de ensino e aprendizagem, os educadores precisam buscar sua própria libertação e trabalhar esse processo com os educandos, visando promover a formação crítica que emancipa, por meio do poder da palavra usada como instrumento para a conscientização, pois, o diálogo é uma importante estratégia que possibilita a transformação da realidade social (PIN; NOGARRO; WEYH, 2016; NOGARRO, 2019).

## **METODOLOGIA**

Este artigo é caracterizado como uma revisão de literatura de cunho qualitativo, uma vez que “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados[...]”(MINAYO,1994, p.21). Para este fim, foram realizadas buscas automáticas na plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tencionando fazer um levantamento de artigos qualis A, que se vinculavam com o nosso tema de estudo.

Dessa forma, executamos buscas avançadas através das palavras-chave: “Paulo Freire”, “formação de professores” e “educação libertadora”. Então, foram localizados 31 (trinta e um) estudos, através do recorte temporal de 10 anos, dos quais selecionamos 8 (oito),

mediante o critério de inclusão atribuído a adequação dos estudos à temática do nosso artigo. Já o critério de exclusão foi definido através da retirada dos artigos que não apresentavam articulação com o nosso tema.

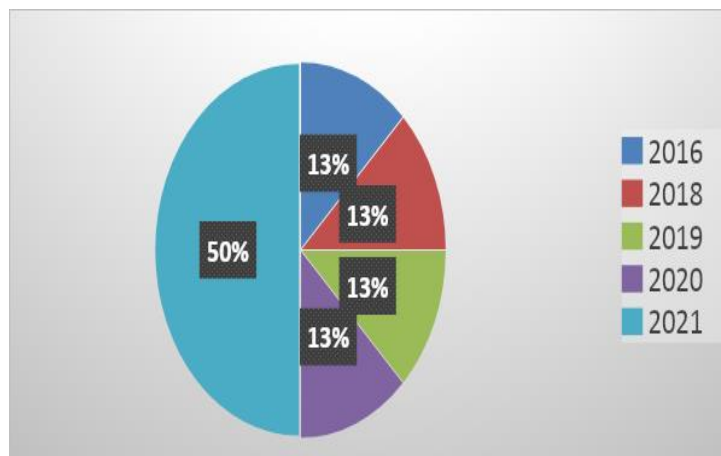
Os resultados e as conclusões serão abordados neste artigo através de indicadores gerais, pois desta maneira é possível expor a análise destes com clareza e objetividade. Assim, as categorias de análise utilizadas foram: Períodos de publicação, Temas mais abordados nos estudos, Conceitos freireanos mais explorados nos artigos, Ideias norteadoras dos artigos e finalizando os Principais resultados dos artigos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a análise dos dados foram criados os critérios a partir da leitura dos artigos que estarão discriminados abaixo.

### 4.1 Períodos de publicação

**FIGURA 01-** Artigos e seu ano de publicação.



**Fonte:** As autoras (2022).

No que tange à publicação de obras que utilizam as ideias freirianas, nota-se na Figura 1 que houve salto percentual a partir do ano de 2021, pressupõe-se que isto se deva ao advento da Pandemia do Novo Coronavírus<sup>3</sup>, em razão de se buscar então referenciais teóricos que abarcassem o ideal humanizador, como se vê a partir dos escritos de Freire(2002) o qual

<sup>3</sup> Pandemia de Covid-19- A partir de 31 de dezembro de 2019 houve um alerta a respeito de uma doença advinda da cidade de Wuhan na China, a qual foi promovida à categoria de Pandemia por ter se tratado de um problema de ordem global, o qual dizimou milhões de pessoas, além de ter provocado o fechamento temporário de comércios, igrejas e indústrias. Inclusive trouxe prejuízos financeiros a praticamente todos os países.

considera a prática docente enquanto atividade especificamente humano, produz um caráter formador, portanto exige ética por parte do educador, dessa maneira requer retidão do sujeito.

Mediante o exposto, mostra-se primordial o reconhecimento e apropriação dos conceitos de Paulo Freire, uma vez que ele assume profundamente em seus escritos o caráter libertador evidenciado pela educação, a qual torna-se instrumento direcionador à construção do respeito às diversidades.

Como afirma Freire, "O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser." (FREIRE, 2002,p. )

#### **4.2 Temas mais abordados nos estudos**

Esta tabela pretende apresentar os assuntos retratados utilizando os conceitos de Paulo Freire. Constatamos que em relação aos temas mais abordados, sete dos artigos faziam relação à prática docente continuada sob os moldes de Paulo Freire.

Observou-se que as pesquisas foram abordadas em contextos bastantes diferentes: na Educação de Jovens e Adultos, no ensino de Línguas, na Educação Campesina, durante o contexto pandêmico bem como em Unidades de Privação de Liberdade.

Portanto, como se vê a educação precisa ser pensada em todos os seus espaços, pois só assim "[...] haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades"(FREIRE,1967,p.57)

**TABELA 1- Artigos, temas, autores e palavra-chave.**



## IV Simpósio de Educação

*“Resignificar o ensino para promover mudanças na aprendizagem”*

| AUTORES   | TÍTULO  | TEMAS ABORDADOS  | PALAVRAS-CHAVE  |
|---|---|--|---|
| Silvana Aparecida Pin<br>Araldo Nogaró<br>Cênio Back Weyh                           | Formação de professores na perspectiva freiriana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo  | Educação dialógica e a práxis social   | Educação dialógica; Paulo Freire; Formação de professores                             |
| Tainá Almeida   | Princípios freirianos para a formação de um professor de línguas libertador   | Prática educadora crítica sob os princípios freirianos                                       | Princípios freirianos; Pedagogia libertadora; Formação de professores.                |
| Tatiana Pinheiro de Assis Pontes<br>Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgio          | O lugar de Paulo Freire na formação e nos saberes dos professores   | Implantação do referencial teórico no processo de formação de professores                    | Paulo Freire; Formação de Professores; Saberes docentes; Educação Crítico libertadora |
| Tanice Massuchetto<br>Elizangela Sarraff<br>Maurício Faqundes                       | A formação e transformação do professor na busca de uma educação libertadora  | Princípios da educação popular emancipatória   | educação popular; formação permanente; práxis.  |
| Valdir Borges<br>Roberto Luis Renner  | O conceito de paradoxo nos campos da educação, da intervenção social e da formação de professores, especialmente no Brasil  | Desenvolvimento da criticidade tanto no aluno quanto no professor                            | Paradoxo. Educação. Ivan Illich. Paulo Freire. Intervenção social                     |
| Luciana Ferreira da Silva Moraes<br>Elenice Maria Cammarosano Onofre.               | Formação continuada de professores para as escolas em unidades de privação de liberdade   | Formação continuada para professores que trabalham na EJA                                    | Educação escolar em prisões; formação de professores; docência e prisões.             |
| Lilian Moreira Cruz<br>Edite Marques de Moura<br>Cláudia Celeste Lima Costa Menezes | Contributos Freirianos Para Formação Continuada De Professores/As Em Contexto De Pandemia   | Discussões sobre os princípios de Paulo Freire para a formação continuada durante a pandemia | Educação Infantil, Ensino Remoto, Formação continuada, Pandemia, Paulo Freire         |
| Sara Ferreira de Almeida<br>Daiane Cenachi Barcelos<br>Danila Ribeiro Gomes         | Educação do Campo como expressão do legado de Paulo Freire: educar para a liberdade na licenciatura por meio da Pedagogia da Alternância e do Projeto de Estudo Temático. | Formação crítica do professor de Educação do Campo   | Educação Popular. Pedagogia da Alternância. Licenciatura em Educação do Campo.        |

**Fonte:** As autoras (2022).

### 4.3 Conceitos freirianos mais explorados nos artigos

É inegável como o legado deixado por Paulo Freire se mostra fundamental para a mudança na construção do profissional enquanto educador, por isso observa-se na Tabela 1 (vide no tópico anterior) a presença expressiva da escolha das palavras-chaves que se relacionam, sendo elas: “ formação dos professores”; formação continuada, “saberes docentes”, “práxis”, “formação permanente”, “pedagogia da alternância”, “educação escolar em prisões”.

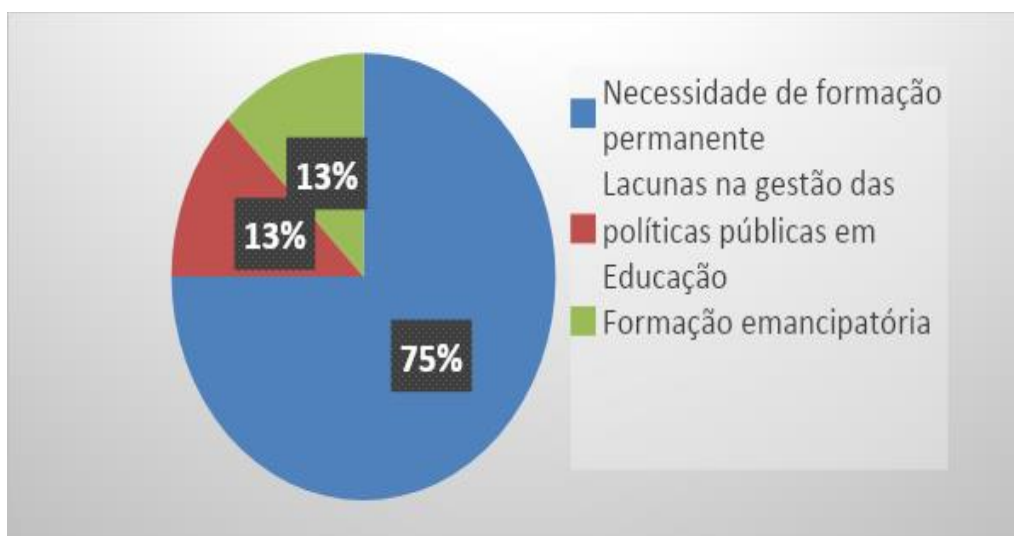
Sobre esse aspecto, viu-se refletida a importância de que os educadores se apropriem das obras de Paulo Freire “[...]uma vez que papel do docente é o de educar para a vida, ou seja,



Tal fato se apresenta primordial, pois uma educação libertadora se faz através da convivência respeitosa, uma vez que ao agir com rigor metodológico com autoridade, ao invés de autoritarismo ocorre primeiramente a libertação da consciência e posteriormente a liberdade que se traduz em libertação social.

#### 4.5 Principais resultados dos artigos

**FIGURA 3-** Principais resultados dos artigos.



Fonte: As autoras (2022).

No que se refere à Figura 3, destaca-se em 75% dos textos analisados a necessidade de que o professor esteja em permanente aperfeiçoamento, pois como pondera Freire “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, [...]É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2019, p. 93). Uma vez que a alienação por parte do educador constitui-se em um prejuízo imenso tanto político quanto social para si e seus alunos. Pontes e Di Giorgi (2020) argumentam para que a docência se constitua em uma prática crítico-libertadora exige-se um compromisso histórico, social e político por parte do educador.

Quanto à formação emancipatória esta se apresenta como uma preocupação, pois é preciso uma postura de inacabamento perante o saber, mas que tenham domínio e permanente busca dos conhecimentos. Cumpre-se se acentuar, segundo, Massuchetto, Sarraff e Fagundes(2021) que a transformação da consciência através da prática reflexiva produz no indivíduo a luta pela humanidade, portanto uma práxis pautada na realidade proporciona uma educação libertadora.

Por sua vez, quanto às lacunas identificadas na gestão das políticas públicas em Educação, ressaltamos que a partir dos textos lidos observamos que há um esvaziamento dos currículos de graduações no que tange à formação de professores reflexivos.

## **CONCLUSÕES**

Nota-se que as contribuições de Paulo Freire no processo de formação de professores ocorrem mediante a abordagem das ideias primordiais da obra do autor sendo elas: diálogo, formação crítica, práxis emancipadora, conscientização, autonomia e formação permanente.

Partindo desses pressupostos é preciso mais do que nunca repensar a educação e a formação de professores a partir dos movimentos sociais e do desenvolvimento da educação libertadora pautada nos princípios de Paulo Freire, pois através deles, podemos pensar em uma educação construída de maneira coletiva para além dos moldes do capital, desenvolvendo assim, uma educação dialógica e transformadora, instituída a partir do postulado freireano denominado de “Inédito Viável” o qual preconiza uma categoria epistemológica que objetiva criar novas possibilidades de transformação da realidade.

Portanto, há a necessidade dos movimentos sociais e a universidade conjecturarem maneiras de contribuir para uma formação continuada crítica dos professores baseada nos princípios da pedagogia freiriana, pois através deles, podemos pensar em uma educação construída de maneira coletiva que rompa com os modelos hegemônicos, buscando delinear uma educação crítica, emancipatória e libertadora.

Desta feita, faz mister afirmar que este estudo buscou enfatizar a importância que ainda hoje, as ideias cunhadas por Paulo Freire têm quanto à formação pedagógica, uma vez que preconizam que somente por meio de uma investigação própria do docente a respeito de sua realidade, outrossim sua aceitação de ser inacabado, é que ele mudará sua prática.

Em suma, faz-se necessário como afirma MÉSZÁROS(1981) de uma educação omnilateral em que todas as dimensões que fazem do indivíduo um ser humano sejam privilegiadas, somente assim a emancipação será efetiva e o Inédito Viável de Freire será percebido e tornado real.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tainá. Princípios freireanos para a formação de um professor de línguas libertador. **Fólio Revista de Letras**, Vitória da Conquista BA, v. 11, n. 1, p. 707-728, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v11i1.5149>. Acesso em 30 nov.2022

BORGES, Valdir ; RENNEN, Roberto Luis. O conceito de paradoxo nos campos da educação, da intervenção social e da formação de professores, especialmente no Brasil. **Rev. Diálogo Educação**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1065-1085, 2018. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n02/a20v41n02p15.pdf>. Acesso em 30 nov.2022

CRUZ, Lilian Moreira; MOURA, Edite Marques de; MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa. Contributos freirianos para formação continuada de professores/as em contexto de pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 5, p.1-16, 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i5.9194>. Acesso em 30 nov.2022.

FERREIRA de Almeida, Sara; CENACHI Barcelos, Daiane.; RIBEIRO Gomes, Danila. Educação do Campo como expressão do legado de Paulo Freire: educar para a liberdade na licenciatura por meio da Pedagogia da Alternância e do Projeto de Estudo Temático. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, n e2116624 p. 1–19, jan 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16624>. Acesso em 30 nov.2022

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

MASSUCHETTO, Tanice; SARRAFF, Elizangela; FAGUNDES, Maurício. A formação e trans-formação do professor na busca de uma educação libertadora. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 14, n. 2, p. 135-147, jul./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/diver.v14i2.83299>. Acesso em 30 nov.2022



MÉSZÁROS, István. **Marx**: A teoria da Alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Tradução de Waltensir Dutra.

MORAES, Luciana Ferreira da Silva ; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Formação continuada de professores para as escolas em unidades de privação de liberdade. **Educação**, Santa Maria, v. 46,p.1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/61420/html>. Acesso em 30 nov.2022

PIN, Silvana Aparecida ; NOGARO, Arnaldo ; WEYH, Cênio Back. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo.**Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 3 ,p. 553-566, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644417994>. Acesso em 30 nov.2022

PINHEIRO de Assis Pontes, Tatiana; AMARAL Garboggini di Giorgi, Cristiano. O lugar de Paulo Freire na formação e nos saberes dos professores. **Devir Educação**, v. 4, n. 1, p. 116–138, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/ded.v4i1.162>. Acesso em 30 nov.2022

## **O PERCURSO CRIATIVO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: NOVAS CONCEPÇÕES FRENTE AOS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA DE COVID-19**

Janaina Freire de Oliveira dos Santos<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo visa abordar, de modo sucinto, porém explicativo, os princípios direcionadores e as tendências presentes no processo de criação coletivo, analisando uma experiência promovida e vivenciada por um grupo de professores e pelos coordenadores pedagógicos na EMEF Érico Veríssimo, localizada na periferia de São Paulo, no ano de 2021. Tendo como referência o documentário AmarElo, do rapper Emicida, abordou o direito à memória, o direito à cidade e o direito à diversidade dos educandos, aspirando refletir e promover um acolhimento mais humanizado destes após o longo período de isolamento e distanciamento do ambiente e do contexto escolar imposto pela pandemia de Covid-19. Para tal, serão utilizadas as concepções de processos de criação coletivos por Cecília Salles, Steven Johnson, Colapietro, C. S. Peirce e De Masi, e o potencial criativo e a experiência deste na educação, por Fayga Ostrower e Jorge Larrosa.

Palavras-chave: Processo de criação. Coletivo. Criatividade. Educação. Pandemia.

### **ABSTRACT**

This essay aims to address, in a succinct but explanatory way, the guiding principles and trends present in the collective creation process, analyzing an experience promoted and lived by a group of teachers and pedagogical coordinators at the EMEF Érico Veríssimo, located in the outskirts of São Paulo, in the year 2021. Having as reference the documentary AmarElo, by the rapper Emicida, it approached the right to memory, the right to the city, and the right to diversity of the students, aiming to reflect and promote a more humanized welcoming of these students after the long period of isolation and distance from the environment and the school context imposed by the Covid-19 pandemic. For this, we will use the conceptions of collective creation processes by Cecília Salles, Steven Johnson, Colapietro, C. S. Peirce and De Masi, and the creative potential and its experience in education, by Fayga Ostrower and Jorge Larrosa.

Keywords: Creation process. Collective. Creativity. Education. Pandemic.

### **INTRODUÇÃO**

Na verdade, o que vem primeiro não é a ideia, nem a história ou os personagens. O que vem primeiro é a angústia. (GOMES apud STEEN, 2013, p. 27)

---

<sup>1</sup> Mestranda em Literatura e Crítica Literária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [janafro@gmail.com](mailto:janafro@gmail.com).

A educação representa um enorme desafio para as políticas públicas governamentais. Abordar algumas destas questões atualmente compreende trilhar um caminho tortuoso, repleto de vias secundárias, incertas, sem que se tenha um referencial a ser seguido. Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, vários planos e políticas públicas foram implementados, com sucessos significativos, porém existem enormes desafios a serem trilhados.

Infelizmente, ainda se concebe a educação brasileira norteadas pela perspectiva cartesiana de Descartes do "penso, logo existo", a qual supervalorizou o pensamento racional em detrimento do emocional, do subjetivo. Morin, citado em Salles (2018, p. 17), ressaltou o prejuízo provocado por essa separação entre razão e emoção, a qual contribuiu para a compartimentação da realidade, excluindo-a de seu contexto. Alertou que o conhecimento, de si e do mundo, se faz a partir da inter-relação, dos laços criados e pelas trocas, despertando aquilo que está adormecido no ser.

Com a pandemia de Covid-19, a qual assolou não apenas o Brasil mas todo o mundo, foram expostas feridas significativas desta deficiência e desta dificuldade em elaborar e gestar a educação, sobretudo pública, com foco na qualidade, na formação de sujeitos sociais e críticos não apenas para o mercado de trabalho, mas sobretudo para a vida.

Sob esta perspectiva, abordaremos neste artigo uma experiência vivenciada por um grupo de professores e coordenadores ao conceber um projeto transdisciplinar, tendo como perspectiva o processo de criação coletivo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo, inaugurada na década de 1960, localiza-se no Bairro da Brasilândia em São Paulo, bairro periférico da cidade, conhecido pela enorme carência em políticas públicas e com elevados índices de criminalidade. Possuindo cerca de setecentos alunos matriculados em dois períodos de aulas, atende crianças e adolescentes com idades entre seis e dezesseis anos com inúmeras especificidades.

No ano de 2020 os alunos frequentaram as aulas presenciais até meados do mês de março. A partir de então, por conta das medidas restritivas visando conter e minimizar a proliferação do vírus e o número de contaminações, as aulas presenciais foram suspensas, passando a ocorrer no formato remoto, situação extremamente nova tanto para professores quanto para os educandos e suas famílias. Nesta modalidade virtual de ensino, nem trinta por cento dos alunos conseguiram acesso às atividades propostas, seja por falta de equipamento, seja por dificuldade de acesso à internet, seja por desmotivação.

O ano de 2020 terminou frente a esta triste realidade e com inúmeras dificuldades. Já o ano de 2021 iniciou com inúmeros desafios e repleto de incertezas.

No primeiro mês do ano, a vacinação de pessoas idosas e de profissionais de saúde foi iniciada. Mesmo com a vacinação ocorrendo, a mesma acontecia de forma lenta. Tanto os profissionais da educação quanto as crianças não possuíam perspectiva alguma para receberem a primeira dose do imunizante. E os casos continuavam a aumentar.

A pasta da educação, frente ao fracasso do ensino remoto, impôs o retorno presencial dos educandos às aulas presenciais em esquema rodiziado. Porém, frente ao medo e a insegurança, alguns professores e funcionários da área da educação aderiram ao movimento grevista em favor da vida. Foram cento e vinte dias de greve, encerrada após a promessa de imunização de todos os profissionais de educação, independente da faixa etária e da presença ou não de comorbidades.

Como todo final de greve, negociações para o pagamento dos dias parados atrelados à reposição destes dias foram iniciadas. Inúmeras propostas surgiram, porém a grande dificuldade consistia em fazer cumprir-se esta reposição até o final do ano letivo de 2021. Assim, o plano de reposição para os professores grevistas da escola consistiu em aulas que deveriam acontecer todos os sábados, de julho à dezembro, independentemente de feriados, das oito horas da manhã até às dezessete horas da tarde; uma reposição extremamente indiferente às possíveis exaustões físicas e emocionais, desprezando tanto as subjetividades dos educandos quanto dos docentes.

Frente a esta imposição, sem nenhuma possibilidade de negociação e sabendo que os alunos não frequentariam a escola aos sábados por não fazer parte do costume das famílias como também pelo excesso de horas as quais deveriam por ali permanecer confinados e inertes, um grupo de professores resolveu desenvolver um projeto, surgindo assim o projeto AmarÉrico<sup>2</sup>.

Baseado no documentário AmarElo - É tudo pra ontem do rapper Emicida, lançado em 2020 na plataforma de streaming Netflix, o projeto começou a ser idealizado, tomando forma e buscando, além de acolher e atrair os alunos para os dias de reposição, minimizar as aflições emocionais despertadas pelo isolamento social e as lacunas existentes na aprendizagem, ampliadas pelo efeito pandêmico.

---

<sup>2</sup> O nome do projeto resultou da junção do prefixo Amar, que dá nome ao documentário utilizado como referência na concepção do projeto, com o primeiro nome do patrono da escola, o escritor Érico Veríssimo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto AmarÉrico surgiu frente à necessidade de reposição dos dias não trabalhados por conta da greve sanitária, pensando também numa forma de acolhimento mais humanizada e sensível dos educandos, os quais apresentavam a necessidade de restabelecer vínculos de convívio social perdidos com o isolamento e recuperar as aprendizagens.

Steven Johnson (2011, p. 36) observou que alguns projetos relevantes tiveram seu início em reuniões e bate-papos informais entre grupos. O mesmo afirma ser esta uma das ferramentas com elevado potencial criativo, uma vez constar na informalidade elevada carga criativa.

Salles (2020), referindo-se aos processos coletivos de criação sob a concepção de Colapietro, afirma que o criar coletivamente representa um criar em comunidade, onde os sujeitos carregam consigo suas particularidades. Porém, estas particularidades constituem-se a partir da interação social, da troca com o outro e com o meio, frente a uma diversidade de interações.

E foi desta forma que surgiu o projeto AmarÉrico; a partir da reunião informal de um grupo de professores de diferentes áreas de conhecimento com um único propósito: conceber uma prática a qual buscasse prezar pelo retorno dos educandos ao ambiente escolar; um retorno que priorizasse o sensível, que considerasse o emocional extremamente abalado de alguns, que tentasse minimizar as dificuldades e a deficiência na aprendizagem frente à falta das aulas presenciais e a dificuldade no acesso às aulas remotas.

A esta concepção de ideias, as quais surgem a partir de um fluxo social de trocas e interações, Salles afirma possuir potencial capaz de transformar o processo de "estado sólido privado numa rede líquida" (SALLES, 2020, p. 77), livre de preconceitos, com enorme potencial criativo, visto o potencial de uma simples frase, ideia, desencadear propostas significativas. Ainda Salles, trazendo como referência De Masi (SALLES, 2020, p.73), destaca a falta de estudos referentes aos processos de criação coletivos. Destaca ainda que o mesmo autor enfatizou ser coletiva e não individual boa parte das criações humanas, "e que o verdadeiro sujeito histórico da criação não é o homem, mas a sociedade." (SALLES, 2020, p.74)

Saiani (2000, p. 13) ressalta os estudos de Jung atrelados à educação, concebendo o auxílio da coletividade no desenvolvimento psico-social, uma vez que permite a troca não apenas de conhecimento, mas também de opiniões, auxiliando no processo de formação de sujeitos sociais.

Quando nos referimos ao processo de criação coletivo, não nos referimos apenas a um único sujeito protagonista, como afirmou De Masi. Colapietro (2016, p. 52) refere-se a estes sujeitos como agentes criativos, por conceber trata-se de um processo que origina-se a partir da interação entre estes agentes, os quais encontram-se imersos em práticas inter-relacionadas, com princípios direcionadores em comum.

O processo criativo, sobretudo os propostos em grupo, tal como o individual, é constituído de incertezas. Aspectos conscientes e inconscientes destes agentes criativos provocam interferências, desde sua concepção, até suas escolhas, onde conflitos emergem e contribuem para a construção do percurso criativo, constituindo aquilo ao qual nos referimos como tendências do processo criativo. Ostrower (2014, p. 5) ressalta que "ao se criar algo, sempre se o ordena e se o configura". Assim, o processo criativo desenvolvido, tanto pelos educandos quanto pelos professores idealizadores do projeto, segundo a autora, representou uma

intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. (OSTROWER, 2014, p. 28)

A idealização, concepção e sobretudo a prática do projeto representaram um criar constante, haja visto ser um processo dinâmico, que se concretiza com o fazer, com a prática. E é esta dinâmica que possibilita reconfigurações e reformulações sempre que necessário, visto não se haver certeza alguma, nem no momento de sua concepção nem durante sua prática, quando suas hipóteses são testadas e colocadas à prova. Salles (2020), refletindo-se às incertezas existentes no processo de criação, as quais, segundo Peirce, se configuram pela formulação de hipóteses, afirma que

Neste momento de concretização da obra, hipóteses de naturezas diversas são levantadas e vão sendo testadas. Encontramos experimentação em rascunhos, versões de programas de disciplinas, registros de aula dos professores, assim como esboços de artistas, por exemplo. É importante enfatizar, portanto, que há experimentação ou testagem de hipóteses em todos os processos, o que difere é a natureza das tendências ou das buscas. Daí podermos falar de hipóteses educacionais, no contexto destas reflexões. (SALLES, 2020, p. 76)

As concepções de Salles e Peirce sobre hipóteses e incertezas no processo criativo, sobretudo os educacionais, podem ser percebidas na análise das primeiras anotações e esboços concebidos durante as conversas iniciais sobre o projeto AmarÉrico, quando este ainda não possuía nome nem status de projeto. Os manuscritos representados pelas Fig. 01 e 02, demonstram que as tendências presentes em todo processo de criação são vagas, não possuindo



contribuíram para sua criação, mas sim destacar que este processo de criação coletivo caracterizou-se pela e a partir da experiência.

**Figura 02-** Organização das ideias iniciais em planilhas.

| A1:H1 PLANTAR - Direito à memória |  |  |  |                  |   |   |   |
|-----------------------------------|--|--|--|------------------|---|---|---|
| PLANTAR - Direito à memória       |  |  |  |                  |   |   |   |
| 1                                 | PROPOSTA GERAL:  | Identidade - o que nos constitui enquanto sujeitos. O que separamos com nossos sonhos e ações? Nossas origens - raízes, história e memória coletiva. |  |                  |   |   |   |
| 2                                 | PRODUTO FINAL:   | 1. Semelhança - autorretrato produzido em conjunto de todos. <i>(aplicação de sementes/autorretrato)</i>   |  |                  |   |   |   |
| 3                                 | Módulo mediador:   | 2. Raízes - escrita - raízes que nos constituem - o que é fundamental (que não pode ser retirado)  |  |                  |   |   |   |
| Conteúdos/habilidades             | temas  | Atividades   | Anos   | Áreas envolvidas | Professores   | Momento                                 |   |
| 1                                 | Show completo  | 1  | Exibição do show   | 6º, 7º, 8º, 9º   | Áreas: Ciências; Educação Física; História; Informática Educativa; Língua Portuguesa; Inglês            | Tudo em um mesmo espaço                 |   |
| Principia                         | Identidade, consciência corporal, respiração, expressão de sentimentos e associação com sentidos, memória afetiva, produção escrita, desenho | 2  | Exercício de respiração/meditação; Exercício de escrita: Palavra no agora (Palavra da Língua Portuguesa) | 7º, 8º, 9º       | Áreas: Ciências; Educação Física; História; Informática Educativa; Língua Portuguesa                    | reposição entre turmas (12:30 às 13:25) |   |
|                                   |  | 3  | Desenho a partir da mesma proposta   | 7º, 8º, 9º       | Áreas: Ciências; Educação Física; História; Informática Educativa; Língua Portuguesa                    | reposição entre turmas (12:30 às 13:25) |   |
|                                   |  | 4  | Exercícios lúdicos: <i>expressões faciais - espelhos (como me vejo)</i>                                  | 7º, 8º, 9º       | Áreas: Ciências; Educação Física; História; Informática Educativa; Língua Portuguesa                    | Rodrigo, Thiago, Alina, Lara, Natália   | reposição entre turmas (12:30 às 13:25) |
|                                   |  | 5  | Leitura e reflexão de poemas sobre autorretrato (Cecília Meireles)                                       | 7º, 8º, 9º       | Educação Física; Língua Portuguesa; História  | reposição entre turmas (12:30 às 13:25) |   |
| AmarÉrico                         | Identidade; autoconhecimento; observação; autorretrato   | 6  | Leitura e reflexão de poemas sobre autorretrato (Cecília Meireles, Manoel de Barros)                     | 7º, 8º, 9º       | Áreas: Língua Portuguesa  | Sábado                                  |   |
|                                   |  | 7  | Filme: Pantura Negra   | 6º, 7º, 8º, 9º   | Áreas: Ciências; Educação Física; História; Informática Educativa; Língua Portuguesa; Inglês; Geografia | Sábado                                  |   |
| 8                                 | Plano do hábito  | 8  | Clube do hábito  | 6º, 7º, 8º, 9º   | Clube   |   |   |
| 9                                 | Introdução da semana (clube mental e estratégia)   | 9  | Jogo de Memória  | 6º, 7º, 8º, 9º   |   |   |   |
| Canabala, grupo e do Compê        | 10   | 10   | Leitura e reflexão sobre o Poema "Ritmo da Nocturna de Sousa"  | 6º, 7º, 8º, 9º   |   | Thiago                                  |   |
|                                   |  | 11   | Construção dos "raízes" com escrita sobre o que é fundamental para cada turma                            |                  |   |   |   |
|                                   |  | 12   |  |                  |   |   |   |
|                                   |  | 13   |  |                  |   |   |   |
|                                   |  | 14   |  |                  |   |   |   |

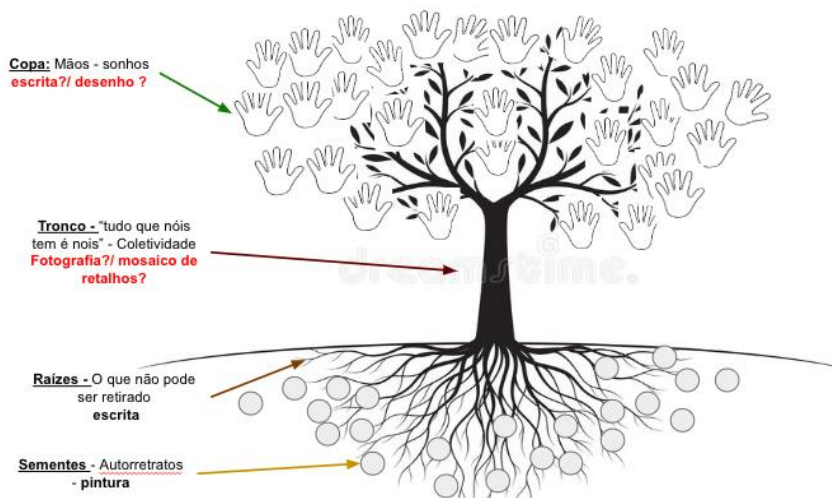
  

| Projeto Interdisciplinar: AmarÉrico 2021 |            |   |                        |             |
|--|------------|---|------------------------|-------------|
| Data                                     | Dia semana | Atividades desenvolvidas  | Anos                   | Professores |
| 31/07/2021                               | sábado     | Poemas concretos; crônica "Eu sei, mas não devia"   | 6º, 7º, 8º, 9º         | Alina       |
| 02/08/2021                               | seg        | Planejamento do projeto   |                        |             |
| 03/08/2021                               | ter        | Planejamento do projeto   |                        |             |
| 04/08/2021                               | quar       | Planejamento do projeto   |                        |             |
| 05/08/2021                               | qui        | Planejamento do projeto   |                        |             |
| 06/08/2021                               | sext       | Planejamento do projeto   |                        |             |
| 07/08/2021                               | sábado     | Atividade de escrita e ilustração: A palavra no agora   | 6º, 7º, 8º, 9º         | Giselle     |
| 09/08/2021                               | seg        | Atividade de escrita e ilustração: A palavra no agora   | 9º                     |             |
| 10/08/2021                               | ter        | Atividade de escrita e ilustração: A palavra no agora   | 7º e 8º                |             |
| 11/08/2021                               | quar       | Meditação guiada  | 9º                     | Alina       |
| 12/08/2021                               | qui        | Meditação guiada  | 7º e 8º                |             |
| 13/08/2021                               | sext       | Exercícios de expressão corporal - espelho  | 9º                     | Rodrigo     |
| 14/08/2021                               | sábado     | Apresentação ppt sobre sementes e desenho   | 6º, 7º, 8º, 9º         | Natália     |
| 16/08/2021                               | seg        | Produção de mandalas com sementes   | 9º                     | Jenifer     |
| 17/08/2021                               | ter        | Produção de mandalas com sementes   | 7º e 8º                |             |
| 18/08/2021                               | quar       | Desenho aguçado   | 9º                     | Jenifer     |
| 19/08/2021                               | qui        | Desenho aguçado   | 7º e 8º                |             |
| 20/08/2021                               | sext       | Plantio de feijões  | 9º                     | Natália     |
| 21/08/2021                               | sábado     | Cine debate (Mantá e tanto) Pantura negra   | 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º | Thiago      |
| 23/08/2021                               | seg        | Leitura e reflexão coletiva de poemas sobre autorretrato; elaboração de verso preliminar de um autorretrato | 9º                     | Giselle     |
| 24/08/2021                               | ter        | Leitura e reflexão coletiva de poemas sobre autorretrato; elaboração de verso preliminar de um autorretrato | 7º e 8º                |             |
| 25/08/2021                               | quar       | Atividade sensorial - tato com os olhos vendados  | 9º                     | Natália     |
| 26/08/2021                               | quin       | Atividade sensorial - tato com os olhos vendados  | 7º e 8º                | Natália     |

Fonte: Própria (2021).

Pensar em experiência nos remete à Larrosa (2014, p. 10), o qual concebe como aquilo que transforma, desestrutura, desestabiliza, algo que treme. Afirma ainda ser "verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática." (LARROSA, 2014, p. 12) Arte esta de promover e provocar transformações significativas ao sujeito, ao ser social que necessitava resgatar as aprendizagens "perdidas" por conta do fechamento das escolas, como também necessitava reaprender a conviver em sociedade.

**Figura 03-** Proposta inicial referente ao produto final do projeto AmarÉrico.



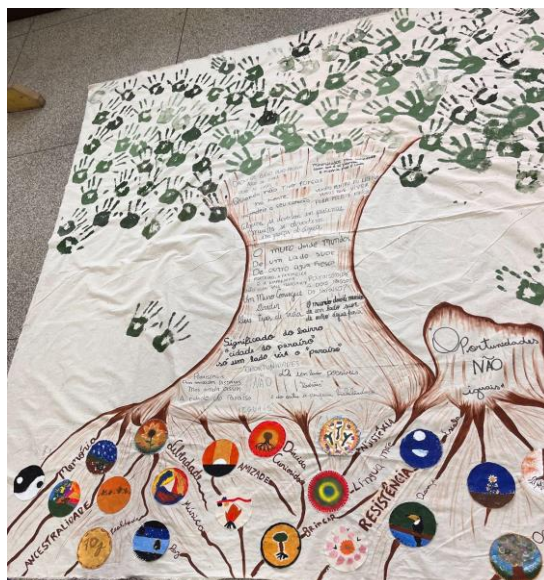
Fonte: Própria (2021).

A ilustração acima (Fig. 03) refere-se ao que o coletivo idealizou como produto final (Fig. 04, abaixo), ou seja, a obra a ser produzida ao final do projeto. É possível perceber nesta



proposta o desejo de se estabelecer um diálogo dos educandos com sua ancestralidade, de conduzir os mesmos para o resgate de suas raízes, com o objetivo de fortalecer sua existência e garantir estrutura para a construção de seu futuro. Tal anseio converge com a afirmação de Salles (1998, p. 46 e 47) quando esta se referia à potencialidade comunicativa do produto, da obra, com seus antepassados e com seus descendentes, num processo de continuidade, de perpetuação, tal como o processo de aprendizagem, que nunca se finda, mas sim algo que sempre resultará em novas experiências, numa continuidade de novas abordagens e aprendizagens.

**Figura 04** - Painel coletivo confeccionado ao término do projeto (produto final).



**Fonte:** Própria (2021).

Reconhecer a dinamicidade do processo de criação é fundamental para que este atinja os objetivos almejados logo no início de sua concepção. Afinal de contas, particularmente num projeto educacional coletivo, perceber a necessidade de modificações, de planejamentos faz-se necessário ao longo do percurso.

Sartre (2004, p. 39), referindo-se à importância da leitura, afirmou que "enquanto lê e cria, [o leitor] sabe que poderia ir mais adiante em sua leitura, criar mais profundamente; por isso a obra lhe parece inesgotável e opaca, como as coisas." Esta afirmação de Sartre (2004, p. 39) pode ser extrapolada ao se referir ao processo criativo do projeto AmarÉrico a partir das concepções de criação coletiva abordadas por Salles (2018, p. 18 e 19). A cada nova proposta, nova atividade, nova devolutiva, nova percepção, outras possibilidades surgiam, podendo ser acrescentadas, eliminadas ou, até mesmo com potencial para criar reformulações,

desencadeando num replanejamento das ideias e propostas já planejadas e previstas, demonstrando uma enorme impulsividade criativa, uma cadeia dinâmica e aberta, como já exposto anteriormente. Por ser dinâmico, não linear e fundamentado em incertezas, conflitos tendem a surgir no meio do caminho, visto que o criar coletivamente se configura na exposição de conhecimentos, de subjetividade. Desse modo, faz-se necessário o ouvir, o debater, contrapondo-se a determinadas propostas, como também acatando decisões tomadas pelo coletivo. Para Ciornai (2004), este processo de reconhecer e aceitar opiniões e/ou ideias divergentes consiste numa auto-regulação orgânica, numa forma de aprendizado também, uma vez que

Mediante os múltiplos e variados contatos que vivencia, o indivíduo cresce e se desenvolve, idealmente assimilando o que o enriquece e nutre e alienando de si o que lhe é nocivo, respondendo às requisições, exigências e convites do meio num contínuo processo de ajustamento criativo.(2004, p. 12)

## **METODOLOGIA**

O Projeto AmarÉrico buscou o aprofundamento e a construção de aprendizagens pelos próprios educandos, os quais encontravam-se num processo de retorno ao ambiente escolar após um longo período de afastamento e de distanciamento social. Além de focar nas aprendizagens, o projeto pretendia fortalecer o senso coletivo e a (re)criação de vínculos dos educandos com a escola, perdido após o fechamento das mesmas e com o isolamento. Concebia-se também o estímulo à observação crítica do mundo e a elevação da autoestima, envolvendo algumas áreas de conhecimento, como Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, História, Ciências, Inglês, Educação Digital e Leitura.

Larrosa afirmou que "pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece" (LARROSA, 2014, p. 16 e 17), o projeto buscou abordar temas relevantes, significativos e que, de certo modo, convergissem com a realidade dos educandos, tais como o direito à memória, o direito à cidade e o direito à diversidade. Tendo como referencial um mergulho na história da população negra brasileira, sua potencialidade, suas conquistas, seus desafios e ainda a necessidade por conquistar espaços e garantir sua valorização e visibilidade, o projeto buscou assegurar a igualdade de direitos e o reforço à representatividade.

Foram desenvolvidas inicialmente atividades de sensibilização e expressão corporal com meditação, reconhecimento de si e do outro e a percepção do meio físico, com o intuito de

promover algumas experiências cinestésicas<sup>3</sup> e colocar em movimento estes corpos que retornavam do isolamento, de restrições físicas e espaciais. Assim, nada melhor que permitir a expressão e a comunicação destes corpos com outros, com o exterior, num momento tão delicado como o que representou o retorno às aulas presenciais, uma vez estarem impressas nestes corpos todas as interferências, dores e aflições externas ou internas a ele, todas as experiências físicas e sensíveis, subjetivas.

Em continuidade, algumas proposições artísticas foram acontecendo, as quais tinham como objetivo preservar a identidade individual e social deste aluno, promover o resgate à sua ancestralidade e também ampliar suas percepções para o autocuidado físico e emocional e para o autoconhecimento. Ciornai destaca a importância do

exercício da criatividade e da linguagem artística no currículo escolar como caminho para tornar viável o desenvolvimento integrado do conjunto das diversas potencialidades da criança: cognitivas, afetivas, motoras e criativas. (CIORNAI, 2004, p. 23)

Desse modo, trabalhar com as variadas linguagens artísticas, atrelando informações e conhecimentos pertinentes foi indispensável e importantíssimo para a efetivação e o sucesso do projeto. O potencial transformador possibilitado pelo fazer artístico, além de sensibilizar, garantiu o ressignificar das emoções e das informações ali presentes, auxiliando na formação integral dos educandos participantes do projeto, visto ter aberto caminho para o processo criativo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo dos seis meses de duração do projeto, os educandos foram estimulados e sensibilizados a refletir, conceber, interpretar e criar, levando em consideração sua integralidade.

Foram criados desenhos, esculturas e poemas. Bordados e pinturas em tecido foram costurados. Os alunos foram apresentados a algumas sementes, analisaram suas especificidades, plantaram girassóis e feijões, colheram estes feijões e cozinharam um delicioso caldinho. Visitaram e conheceram alguns espaços verdes na região (espaços estes muitas vezes não percebidos pelos próprios alunos que convivem e residem nas proximidades). Ao final do

---

<sup>3</sup> Enquanto *sinestesia* compreende uma figura de palavra na qual utiliza-se, numa mesma expressão, diferentes sensações percebidas por diferentes órgãos do sentido, *cinestesia* "seria nada mais do que a sensação ou a percepção de movimento. Ela é diferente de sinestesia, no entanto há uma certa confusão com ambos os termos, com muitos julgando serem a mesma coisa." (Equipe editorial de Conceito.de. -26 de Novembro de 2011-. *Conceito de cinestesia*. Conceito.de. <https://conceito.de/cinestesia>).

projeto, visitaram e conheceram o centro velho da cidade de São Paulo e as dependências do Theatro Municipal, numa proposta de (re)ocupação dos espaços existentes na cidade, em referência à proposta apresentada no documentário.

Assim, além de promover uma prática educativa visando a formação integral dos educandos, bem como a promoção de um acolhimento mais humanizado frente às inúmeras dificuldades impostas pela pandemia de Covid-19, o projeto concebido e gerido coletivamente visou ampliar o repertório de conhecimento social, político e cultural, prezando a formação de sujeitos sociais críticos para a atuação na sociedade.

## **CONCLUSÕES**

Criar coletivamente, mesmo sendo algo intrínseco ao ser humano, conforme afirmou Colapietro, configura-se como um processo complexo, repleto de subjetividades, incertezas, com hipóteses e tendências norteadoras, mas indefinido. Mesmo com um propósito, com um objetivo pré-estabelecido e de consenso de todos os envolvidos, não está isento de conflitos, de configurações, reconfigurações, acertos e erros, uma vez que, como todo processo, é falível.

Ao mesmo tempo em que tende a desestruturar e desestabilizar as relações e a convivência, aproxima as pessoas pelo simples fato de possuir um objetivo em comum; por representar um fazer sensível e intuitivo, uma ponte de comunicação subjetiva e interior com o exterior, com o outro.

O processo de criação o qual desencadeou no projeto AmarÉrico resgatou uma relação afetiva entre o ambiente, os educandos e o corpo docente envolvidos, estimulando a ressocialização de forma positiva, despertando uma postura coletiva, mas sobretudo respeitando as diversidades, as subjetividades. Estas proposições que, inicialmente foram idealizadas para que ocorressem com e entre os educandos, extrapolaram para as relações entre os agentes criativos envolvidos, neste caso os docentes, auxiliando-os também no processo de ressocialização e de retorno ao ambiente coletivo educacional e as incertezas as quais norteiam a educação, sobretudo a pública.

Afinal, Larrosa (2014) resume bem o sentimento almejado por aqueles que ainda acreditam numa educação mais humanizada e humanizante ao afirmar que

Penso que, se a educação não quer estar a serviço do que existe, tem que se organizar em torno de uma categoria livre, não sistemática, não intencional, inassimilável, em torno de uma categoria, poderíamos dizer, que não possa ser apropriada por nenhuma lógica operativa ou funcional. (LARROSA, 2014, p. 12)

Cabe a educação estar sempre atenta aos seus propósitos e seus objetivos, ou seja, na constituição e na formação de indivíduos mais humanos, mais participativos e mais críticos para o convívio social. E o criar coletivo no ambiente educacional, seja proposto e promovido entre os educandos, seja idealizado e concebido pelos educadores, pode, e muito, auxiliar nestes propósitos, sobretudo quando nos referimos ao desejo por uma educação pública e de qualidade, de excelência para todos os sujeitos sociais.

## REFERÊNCIAS

AMARELO: é tudo pra ontem. **Direção:** Fred Ouro Preto. Produção de Evandro Fióti. São Paulo: Netflix, 2020. <https://www.netflix.com/title/81306298> - acesso 03/12/2022.

CIORNAI, Selma. **Percursos em arteterapia:** arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia. São Paulo: Summus, 2004.

COLAPIETRO, Vincent M. **Os locais de criatividade:** sujeitos fissurados, práticas entrelaçadas. In: PINHEIRO, Amálio.; SALLES, Cecília A. (org.). *Jornalismo expandido: práticas, sujeitos e relatos entrelaçados*. São Paulo: Intermeios, 2016. p. 43-61.

Equipe editorial de Conceito.de. (26 de Novembro de 2011). **Conceito de cinestesia**. Conceito.de. <https://conceito.de/cinestesia> - acesso 03/12/2022.

JOHNSON, Steven. **De onde vem as boas ideias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAIANI, Cláudio. **Jung e a educação:** uma análise da relação professor/aluno. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

SALLES, Cecília Almeida. **Acompanhamento de processos de criação:** algumas reflexões. *Revista Aspas - PPGAC - USP*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 27-39, 2017.

\_\_\_\_\_. **Crítica de processos e educação:** possíveis diálogos. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 23, n. 2, p. 72-83, ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Crítica Genética:** fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC, 2008

\_\_\_\_\_. **Gesto inacabado:** processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

\_\_\_\_\_. **Redes da criação:** construção da obra de arte. São Paulo: Editora Horizonte, 2018.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Ática, 2004.

STEEN, Edla Van. **Retratos:** grandes escritores brasileiros falam a vida e obra. Porto Alegre: L & PM, 2013.

---

## **O PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ: DOCUMENTOS, AÇÕES, INTENCIONALIDADES**

Bruna Vieira Assis<sup>1</sup>  
Luana da Silva Santiago<sup>2</sup>  
Renata Machado de Assis<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o Pibid, programa implantado pelo governo, especialmente a versão do período de 2014 a 2018, com o objetivo de investigar as ações desenvolvidas na UFJ, em Jataí, Goiás, Brasil, no que se refere às ações empreendidas e às contribuições para a formação docente. O projeto foi dividido em duas etapas: uma que analisou os dados obtidos por meio dos subprojetos e relatórios finais apresentados pelos coordenadores de área, e também os documentos oficiais e referências teóricas publicadas sobre o Pibid; e uma segunda que verificou documentos recebidos e enviados por e-mail, pela coordenação de gestão do Pibid de Jataí. Neste trabalho são expostos os resultados da última etapa da pesquisa, realizada no período de 2017-2018. Utilizou-se a pesquisa qualitativa, com revisão teórica e pesquisa documental, utilizando como fonte de consulta os referidos e-mails. Foram utilizadas as publicações organizadas por Civardi e Paniago (2016) e por Gatti et al (2014), dentre outros. O material obtido na investigação foi exposto em três partes: a primeira agrupa os relatórios, formulários e documentos operacionais, totalizando 85 documentos que explicitam o que é o Pibid, bem como sua estrutura e orientações gerais para ser executado nas escolas, norteando os bolsistas para o cumprimento de tarefas, propiciando o acesso a formulários, fichas de inscrição, declarações, justificativas de desistência, substituição de bolsistas, termos de compromisso e outros; a segunda contempla 29 documentos, denominados de documentos financeiros, que tratam da entrada e saída de recursos, tanto para formalizar as transações financeiras de qualquer ordem dentro do Pibid, quanto para documentar a prestação de contas referente ao que foi recebido e gasto durante a vigência do programa; e a terceira se refere a 92 documentos que englobam informes, resoluções, documentos oficiais, editais e manifestos. Dentre estes, vale destacar os documentos em defesa pela continuação do Pibid, contendo cartas com o seguinte teor: defesa de continuidade do Pibid para continuar investindo na formação dos professores, debate sobre a formação docente, convocação para ações e manifestações em prol da continuidade do Pibid, informações sobre recursos financeiros e ajuste fiscal realizado pelo Governo Federal, notas de esclarecimento, dentre outros. É indiscutível a contribuição deste programa para a formação dos envolvidos (licenciandos, docentes e professores das escolas), bem como para a revitalização das escolas parceiras envolvidas.

Palavras-chave: Pibid. Formação docente. Políticas educacionais.

### **ABSTRACT**

---

<sup>1</sup> Licenciada em Educação Física/UFJ, mestre em Educação pelo PPGE/UFJ, bolsista Prolicen 2016-2017 e voluntária 2017-2018. E-mail: brunavieira-12@hotmail.com

<sup>2</sup> Licenciada em Educação Física/UFJ, bolsista Prolicen 2017-2018. E-mail: luanasantiago-08@hotmail.com

<sup>3</sup> Docente dos cursos de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJ, doutora em educação, orientadora da pesquisa. E-mail: renatafef@hotmail.com

This research had as object of study the Pibid, a program improved by the government, especially the version of the period from 2014 to 2018, with the objective of investigating the actions developed at the UFJ, in Jataí, Goiás, Brazil, with regard to the actions undertaken and the contributions to teacher training. The project was divided into two stages: one that analyzed the data obtained through the subprojects and the final report presented by the area coordinators, as well as the official documents and theoretical references published about Pibid; and a second that received documents received and sent by email, by the Pibid management coordination in Jataí. In this work, the results of the last stage of the research, carried out in the period 2017-2018, are exposed. Qualitative research was used, with a theoretical review and documentary research, using the aforementioned e-mails as a reference source. They were used as publications organized by Civardi and Paniago (2016) and by Gatti et al (2014), among others. The material obtained in the investigation was exposed in three parts: the first groups the reports, forms and operational documents, totaling 85 documents that explain what Pibid is, as well as its structure and general guidelines to be carried out in schools, guiding scholarship holders to the fulfillment of tasks, providing access to forms, registration forms, statements, justifications for resistance, replacement of fellows, terms of commitment and others; the second includes 29 documents, called financial documents, which deal with the entry and exit of resources, both to formalize financial transactions of any kind within Pibid, and to document the rendering of accounts regarding what was received and spent during the term make programs; and the third refers to 92 documents that include reports, purchases, official documents, notices and manifests. Among these, it is worth highlighting the documents in defense of the continuation of Pibid, containing letters with the following content: defense of continuity of Pibid to continue investing in teacher training, debate on teacher training, call for actions and manifestations in favor of the continuity of the Pibid, information on adjusted financial and fiscal resources made by the Federal Government, clarification notes, among others. The contribution of this program to the training of those involved (league students, teachers and school teachers) is indisputable, as well as to the revitalization of the partner schools involved.

Keywords: Pibid. Teacher training. Educational policies.

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa que investigou as ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Universidade Federal de Jataí (UFJ)<sup>4</sup>, localizada em Jataí, Goiás, Brasil, no sentido de verificar as ações empreendidas pelo Pibid, de um modo geral, e dentro das escolas de educação básica, identificando quais são as contribuições deste programa para a formação docente.

O projeto foi contemplado com bolsa Prolicen 2016-2017 e prorrogado, recebendo bolsa Prolicen 2017-2018. Boa parte da análise documental foi concluída no primeiro ano, e no

---

<sup>4</sup> Durante o desenvolvimento do projeto a instituição ainda se chamava Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Posteriormente, após emancipação, foi intitulada Universidade Federal de Jataí. Portanto, optou-se por utilizar o nome atual da universidade.

---

segundo ano foi feito o trabalho de seleção e análise do material referente às correspondências recebidas e e-mails trocados, resoluções e portarias.

O Pibid foi criado com o objetivo de contribuir com a formação dos professores, de forma a aproximar os estudantes dos cursos de licenciatura das escolas de educação básica, ofertando bolsas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, sob a supervisão do professor da escola parceira e sob a coordenação de um professor da universidade (BRASIL, 2016).

Trata-se de um programa que visou proporcionar aos alunos em processo de graduação a vivência da docência no âmbito escolar, cujo objetivo era fomentar a sua formação na área em que irão trabalhar. Constituiu-se em uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que permitiu aos licenciandos se aproximarem do cotidiano escolar das escolas públicas brasileiras, especificamente da educação básica, possibilitando vivências práticas no contexto em que foram inseridos (BRASIL, 2016).

Essa experiência teve a finalidade de propiciar experiências, conteúdos e enfrentamento de desafios na realidade escolar, de forma que os participantes do Pibid conhecessem previamente o que encontrariam ao concluir sua formação superior e com uma maior bagagem prática e teórica por meio da integração entre a educação básica e superior. Sendo assim, fica claro que o Pibid estimulou os discentes a pensarem e agirem no seu campo de atuação, ainda em fase de graduação, propiciando um leque de vivências que visava enriquecer sua prática docente, depois de formados.

Em Jataí, Goiás, o Pibid foi implantado na UFJ em fevereiro de 2009, e se expandiu a cada novo edital, ampliando o número de bolsistas participantes (CIVARDI et al, 2016). Conforme relatório nacional (GATTI et al, 2014), em 2009 o Pibid tinha 3.088 bolsistas em todo o país, em 43 instituições federais de ensino superior. Em 2014, esse número alcançou 90.254 bolsistas em 855 campi de 284 instituições públicas e privadas de ensino superior, sendo que em 29 delas há também programas para as áreas de educação escolar do campo e indígena. No entanto, de 2015 em diante, ocorreram cortes financeiros e de pessoal, comprometendo o andamento do planejamento inicial das equipes e subprojetos.

O Pibid na UFJ teve onze subprojetos no quadriênio 2014-2018, cada um com sua equipe constituída por professor coordenador de área, professor supervisor e bolsistas de iniciação à docência, totalizando 111 bolsistas. As áreas dos subprojetos eram: Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia, Química e Interdisciplinar.

---



No entanto, este programa enfrentou dificuldades desde o ano de 2015, e as equipes da UFJ trabalharam de forma a manter as atividades planejadas, superando os impasses encontrados cotidianamente, tais como cortes de recursos financeiros, impedimentos na substituição de bolsistas, dentre outros. Em fevereiro de 2018 foi encerrada essa versão do Pibid e novo edital foi lançado em março de 2018, sob o número 7/2018, em conjunto com o edital número 6/2018 que propôs a residência pedagógica, mas as características e regras ganharam nova roupagem. Nem todas as instituições aderiram a estes editais.

Esta pesquisa se justificou por buscar contribuir para a análise de um programa implantado pelo governo, especialmente a versão de 2014 a 2018, por meio de informações obtidas sobre as ações desenvolvidas pelos subprojetos dentro das escolas de educação básica, com suas dificuldades e superações. Os resultados permitiram compreender um pouco melhor a organização das equipes, produções oriundas dos subprojetos e as contribuições do Pibid para a formação docente, de forma a atender a intenção inicial do governo federal, ao implantar este programa em âmbito nacional.

O projeto de pesquisa teve como objetivo geral investigar as ações desenvolvidas pelo Pibid na UFJ, no que se refere às ações empreendidas e às contribuições para a formação docente. Os objetivos específicos foram: compilar e analisar a documentação referente ao Pibid na UFJ, disponível na secretaria do Pibid, desde a sua implantação até os dias atuais; analisar os relatórios finais dos coordenadores de área de todas as subáreas, para identificar as ações empreendidas, as dificuldades encontradas, a produção intelectual gerada e as contribuições deste programa para a formação docente; verificar quais são as ações voltadas para a formação docente e quais são as opiniões dos coordenadores de área, expressas por meio dos relatórios finais, no que se refere a esta contribuição (ou não) do Pibid; identificar as ações planejadas e desenvolvidas pelos subprojetos, nas escolas de educação básica, bem como as que não foram desenvolvidas e possíveis motivos; e problematizar as várias intercorrências durante o funcionamento do Pibid em Jataí, no que se refere às ações políticas e do próprio grupo de pibidianos.

Este tipo de estudo se torna relevante por viabilizar análise em âmbito micro e, conseqüentemente, macro, sobre a conjuntura das políticas educacionais voltadas para a educação básica, não no sentido de generalização de resultados, mas de entendimento de um objeto de estudo que é de amplo alcance e que precisa ser desvelado. Este trabalho, portanto, apresenta os resultados obtidos na pesquisa, na segunda etapa de desenvolvimento.

---

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na UFG, de um modo geral, pois na época a UFJ ainda era um Campus da UFG de Goiânia, as contribuições do Pibid para a formação docente foram ressaltadas em trabalhos como os de Civardi et al (2016), Balduino et al (2016), Toti (2016), Martins et al (2016), e especificamente sobre a aproximação entre teoria e prática e a vivência da profissão docente na escola podem ser citados os artigos de Moura et al (2016) e Titoto et al (2016), dentre outros.

Apesar de muitos resultados positivos no desenvolvimento do Pibid na UFG, ainda há resultados que precisam ser superados, referentes à infraestrutura, ao estabelecimento de diálogo entre universidade e secretarias estaduais e municipais, à captação de documentos, à definição de papel do supervisor, à diminuição da evasão de bolsistas, ao incentivo à participação das escolas parceiras, dentre outros (CIVARDI et al, 2016).

O Pibid se mostrou como importante espaço de avanço na busca pela melhoria da formação docente.

No entanto, para que os avanços pretendidos no Pibid aconteçam, precisamos mais do que receber incentivos em forma de bolsas, precisamos de investimentos concretos e irrevogáveis nos diversos fatores que incidem na profissão docente como: valorização da carreira, salário, plano de carreira e condições efetivas para a educação inicial e continuada (MEDEIROS; PIRES, 2019, p. 41-42).

Uma das principais contribuições deste programa foi a aproximação entre os acadêmicos dos cursos de licenciatura e a escola, mediada pelos docentes das universidades e pelos professores supervisores (profissionais da educação que trabalham nas escolas). A relação intrínseca com o ambiente escolar propiciou “trocas de experiências e de compartilhamento de histórias e de saberes próprios da docência” (GOMES et al, 2019, p. 77).

As áreas de atuação do Pibid, que são diferentes cursos de licenciatura, desenvolveram seus subprojetos com atividades específicas, planejadas de acordo com seus conteúdos e necessidades das escolas, mas também com alguns procedimentos em comum, tais como: planejamentos; elaboração, discussão, aplicação e avaliação de atividades; confecção e elaboração de materiais; desenvolvimento de oficinas e outras programações envolvendo alunos e professores; organização de eventos e variadas ações na escola; dentre outros.

Pode-se afirmar que o Pibid trouxe importantes contribuições para todos que participaram deste programa. Para os alunos em formação, discentes dos cursos de licenciatura, permitiu que vivenciassem a experiência de docentes em exercício, com enfrentamento de todas as novidades e adversidades que este ambiente propicia. Para os supervisores de área,

---

professores das escolas que supervisionaram e participaram do trabalho, permitiu a reaproximação com estudos teóricos que subsidiam seu cotidiano prático, bem como viabilizou o acesso a novas metodologias e estratégias que podem ser utilizadas em suas aulas. Para os docentes das universidades, coordenadores de área, promoveu a inserção no ambiente escolar, com possibilidade de rever as teorias em confronto com a prática, fomentando novos e profícuos debates pedagógicos (MOURA et al, 2016; TITOTO et al, 2016; GOMES et al, 2019).

O modo como as ações foram organizadas possibilitou que o processo de formação estivesse intrinsecamente voltado para a compreensão das demandas apresentadas pelo ambiente escolar e a conseqüente realização de intervenções pedagógicas, cujo princípio se pautou no acionamento dos conhecimentos apreendidos e trabalhados na universidade. Isso vai ao encontro da construção de uma identidade profissional e coletiva comprometida com a efetivação da práxis no ser e no fazer docente (GOMES et al, 2019, p. 77).

Indiscutivelmente, o Pibid trouxe contribuições para a formação docente inicial e continuada, mas problemas existem e são detectados, independente do tipo de políticas educacionais que são implantadas. Para isso, é importante não só executar, mas também avaliar e reestruturar, com olhar crítico e construtivo, para que importantes espaços sejam utilizados em prol dos envolvidos (alunos, professores, gestores, tanto de escolas quanto das universidades).

## **METODOLOGIA**

Foi desenvolvida uma investigação qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como fonte de consulta e-mails, documentos expedidos e recebidos pela coordenação de gestão do Pibid de Jataí, relatórios finais dos coordenadores de área e do coordenador de gestão (apenas destes por serem uma síntese dos relatórios de cada equipe, feitos pelos alunos bolsistas e supervisores), documentos oficiais sobre o Pibid, disponíveis em sites oficiais do governo, dentre outros. A intenção era constituir um corpo de informações originadas de papéis e documentos que foram gerados, recebidos, expedidos e arquivados sobre o Pibid na UFJ.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para subsidiar a fundamentação teórica, necessária às produções desta natureza, bem como para amparar a discussão e análise dos dados. Este tipo de pesquisa tem a finalidade de “colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa” (GONSALVES, 2001, p. 35). A pesquisa documental foi o principal instrumento de pesquisa utilizado, pois consiste na exploração das

---

fontes escritas ou documentais, denominadas como fontes primárias, por ainda não terem recebido tratamento analítico (GONSALVES, 2001).

Um problema enfrentado foi o extenso número de e-mail recebidos e expedidos pela coordenação de gestão do Pibid, e o difícil acesso a esse material, que podia ser feito somente pela professora coordenadora da pesquisa, presencialmente, na secretaria do Pibid em Jataí. A partir de fevereiro de 2018 a secretaria foi extinta, e embora o coordenador de gestão tenha se colocado à disposição para fornecer os dados necessários, a logística de consulta aos e-mails ficou mais difícil. Foram lidos e selecionados os e-mails expedidos e recebidos entre 12/2/2015 e 19/9/2016.

Ao concluir esta pesquisa, e de posse das informações obtidas, que se constituem como importante referencial dos registros documentais, sugere-se que seja desenvolvida outra investigação, ou mesmo uma continuidade desta, com utilização de pesquisa de campo e de instrumentos tais como entrevistas, questionários, grupos focais, dentre outros, incluindo a possibilidade de intervenção, que poderão contribuir para aprofundar a compreensão deste objeto de estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio de documentos obtidos, disponibilizados pela coordenação de gestão do Pibid da UFJ, foi possível fazer o levantamento do número de bolsistas que passaram pelo Pibid no quadriênio de 2014 a 2018.

Os subprojetos encaminhados para concorrerem ao edital do Pibid, no final do ano de 2013, contavam com o seguinte número de bolsistas para a UFJ: 12 CA, 14 PS e 88 BID, distribuídos conforme o quadro 1 apresenta. Além disso, ainda havia uma vaga de coordenador(a) de gestão, a ser preenchida também.

**Quadro 1:** Número de bolsistas previstos nos subprojetos do Pibid para a UFJ (2013).

| SUBPROJETOS         | CA | OS | BID |
|---------------------|----|----|-----|
| Ciências Biológicas | 1  | 1  | 6   |
| Educação Física     | 1  | 1  | 6   |
| Física              | 1  | 1  | 8   |
| Geografia           | 1  | 1  | 8   |
| História            | 1  | 1  | 6   |
| Interdisciplinar1   | 1  | 2  | 12  |
| Interdisciplinar2   | 1  | 2  | 12  |
| Letras Inglês       | 1  | 1  | 6   |
| Letras Português    | 1  | 1  | 6   |

|              |           |           |           |
|--------------|-----------|-----------|-----------|
| Matemática   | 1         | 1         | 6         |
| Pedagogia    | 1         | 1         | 6         |
| Química      | 1         | 1         | 6         |
| <b>TOTAL</b> | <b>12</b> | <b>14</b> | <b>88</b> |

Fonte: dados da pesquisa.

Quatro dos subprojetos foram desenvolvidos em escolas municipais de Jataí, e oito se distribuíram nas escolas estaduais. Os subprojetos de Ciências Biológicas e Letras Português iniciaram na mesma escola estadual, Química e Geografia ficaram juntos em outra escola estadual, e Matemática e História dividiram outra escola, também estadual. As demais áreas, cada subprojeto se alojou em uma escola diferente. Foram nove as escolas contempladas, portanto, no ano de implantação do Pibid em Jataí. No entanto, percebe-se um fluxo de entradas e saídas de bolsistas (CA, PS e BID) durante os quatro anos de funcionamento do programa, conforme o quadro 2 apresenta.

**Quadro 2:** Número de bolsistas que entraram e saíram do Pibid (2014-2018).

| SUBPROJETO        | TIPO BOLSA | 2014 |     | 2015 |     | 2016 |     | 2017 |     | 2018 |     |
|-------------------|------------|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|
|                   |            | ENT  | SAI | ENT  | SAI | ENT  | SAI | ENT  | SAI | ENT  | SAI |
| Química           | BID        | 10   | 3   | 2    | 2   | 2    | 3   | 2    | 2   | 0    | 6   |
|                   | CA         | 1    | 0   | 0    | 0   | 0    | 0   | 0    | 0   | 0    | 1   |
|                   | OS         | 2    | 1   | 0    | 0   | 1    | 1   | 1    | 1   | 1    | 2   |
| Pedagogia         | BID        | 7    | 1   | 1    | 1   | 5    | 5   | 8    | 8   | 0    | 6   |
|                   | CA         | 1    | 0   | 0    | 0   | 0    | 0   | 0    | 1   | 1    | 1   |
|                   | OS         | 1    | 0   | 0    | 0   | 1    | 1   | 0    | 0   | 0    | 1   |
| Matemática        | BID        | 6    | 0   | 3    | 4   | 6    | 6   | 3    | 3   | 0    | 5   |
|                   | CA         | 2    | 1   | 1    | 1   | 1    | 1   | 0    | 0   | 0    | 1   |
|                   | OS         | 2    | 1   | 0    | 0   | 0    | 0   | 0    | 0   | 1    | 2   |
| Letras Português* | BID        | 9    | 3   | 6    | 6   | 5    | 5   | 3    | 4   | 1    | 6   |
|                   | CA         | 1    | 0   | 0    | 0   | 0    | 0   | 0    | 0   | 0    | 1   |
|                   | PS         | 3    | 1   | 1    | 1   | 0    | 0   | 1    | 1   | 0    | 1   |
| Letras Inglês     | BID        | 8    | 2   | 1    | 1   | 7    | 8   | 6    | 5   | 0    | 6   |
|                   | CA         | 1    | 0   | 1    | 1   | 0    | 0   | 1    | 1   | 0    | 1   |
|                   | PS         | 1    | 0   | 0    | 0   | 0    | 0   | 0    | 0   | 0    | 1   |
| Interdisciplinar  | BID        | 26   | 5   | 5    | 9   | 17   | 13  | 11   | 11  | 1    | 22  |
|                   | CA         | 2    | 0   | 1    | 2   | 1    | 0   | 0    | 0   | 0    | 2   |
|                   | PS         | 4    | 0   | 2    | 2   | 1    | 1   | 2    | 2   | 0    | 4   |
| História          | BID        | 9    | 3   | 3    | 3   | 1    | 1   | 1    | 1   | 0    | 6   |
|                   | CA         | 2    | 1   | 0    | 0   | 0    | 0   | 0    | 0   | 0    | 1   |
|                   | PS         | 2    | 1   | 1    | 1   | 0    | 0   | 0    | 0   | 0    | 1   |
| Geografia         | BID        | 9    | 1   | 0    | 0   | 3    | 4   | 7    | 8   | 0    | 6   |
|                   | CA         | 1    | 0   | 1    | 1   | 1    | 1   | 0    | 0   | 0    | 1   |
|                   | PS         | 1    | 0   | 0    | 0   | 0    | 1   | 1    | 0   | 0    | 1   |
| Física            | BID        | 10   | 2   | 6    | 6   | 3    | 3   | 6    | 7   | 0    | 7   |
|                   | CA         | 1    | 0   | 1    | 1   | 0    | 0   | 1    | 0   | 1    | 1   |
|                   | PS         | 1    | 0   | 1    | 1   | 0    | 0   | 0    | 1   | 0    | 2   |
| Educação Física   | BID        | 7    | 1   | 1    | 2   | 6    | 5   | 1    | 1   | 0    | 6   |
|                   | CA         | 1    | 0   | 0    | 0   | 0    | 0   | 2    | 2   | 0    | 1   |
|                   | PS         | 1    | 0   | 0    | 0   | 0    | 0   | 0    | 0   | 0    | 1   |
| Biologia          | BID        | 8    | 2   | 2    | 2   | 2    | 2   | 2    | 2   | 0    | 6   |

|                            |            |            |           |           |           |           |           |           |           |          |            |
|----------------------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|------------|
|                            | CA         | 2          | 1         | 0         | 0         | 1         | 1         | 0         | 0         | 0        | 1          |
|                            | PS         | 2          | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         | 1         | 1         | 0        | 1          |
| <b>TOTAL-TIPO DE BOLSA</b> | <b>BID</b> | <b>109</b> | <b>23</b> | <b>30</b> | <b>36</b> | <b>57</b> | <b>55</b> | <b>50</b> | <b>52</b> | <b>2</b> | <b>82</b>  |
|                            | CA         | 15         | 3         | 5         | 6         | 4         | 3         | 4         | 4         | 2        | 12         |
|                            | PS         | 20         | 5         | 5         | 5         | 3         | 4         | 6         | 6         | 2        | 17         |
| <b>TOTAL GERAL</b>         |            | <b>144</b> | <b>31</b> | <b>40</b> | <b>47</b> | <b>64</b> | <b>62</b> | <b>60</b> | <b>62</b> | <b>6</b> | <b>111</b> |

**Fonte:** Relatório de bolsistas geral – repassado pela coordenação de gestão do Pibid/ UFJ.

Legenda: ENT – ano de entrada; SAI – ano de saída; BID – bolsista de iniciação à docência; CA – coordenador de área; PS – professor supervisor.

Este quadro apresenta de forma detalhada a quantidade de bolsistas que passaram pelo programa na versão de 2014 a 2018, desde a sua implementação até o fim. São expostas as informações separadamente, especificando os subprojetos, a quantidade de bolsistas que ocupou cada função, e o detalhamento da quantidade de entradas e saídas a cada ano do programa.

Quando se analisa os números de entrada em cada subprojeto, no ano de 2014 o Interdisciplinar se destaca com maior número de BID (total de 26), em sequência o subprojeto de Física e Química (ambos com 10) e Letras Português, Geografia e História (todos com 9). Em 2015 esse número abaixa e o subprojeto que mais tem entrada de BID são os de Letras Português e Física (ambos com 6). Em 2016, o Interdisciplinar, novamente, foi o subprojeto que mais teve entrada de BID (total de 17) e em seguida os subprojetos de Educação Física e Matemática (ambos com 6). No ano de 2017, novamente, o subprojeto Interdisciplinar teve o maior número de entrada de bolsistas (total de 11), seguido pelo subprojeto de Pedagogia (8) e Geografia (7). No ano de 2018, houve apenas duas entradas de BID, sendo um no subprojeto Interdisciplinar e um no subprojeto de Letras Português.

Partindo para um olhar direcionado para a entrada de bolsistas CA de cada subprojeto, percebe-se que no ano de 2014 (data em que se iniciou o programa UFJ) todos tiveram a entrada de coordenadores de área, sendo um ou dois em cada subprojeto. Nos anos seguintes, pode-se visualizar que, à medida em que saíam CA, outros entravam para ocuparem as vagas disponíveis. Com os professores supervisores não foi diferente: em 2014, a média era de um ou dois bolsistas para cada subprojeto, exceto o subprojeto de Letras Português (total 3) e Interdisciplinar (total 4) que tiveram maior número de trocas de PS.

Em relação à saída, é possível perceber que a partir do ano de 2016 houve um aumento na troca de bolsistas das três categorias, visto que, de 47 saídas em 2015, passou-se para 62 em 2016 e o mesmo número em 2017, e em 2018 esse quantitativo subiu para 111, fato que pode ser explicado pelo fim do programa e consequente saída de todos os bolsistas envolvidos.

Ao se analisar os números, de um modo geral, é possível notar que foram ofertadas

possibilidades formativas às pessoas envolvidas, tanto discentes quanto docentes das licenciaturas e professores das escolas parceiras. Todos, de alguma forma, foram beneficiados com a oportunidade de participar do Pibid, ampliando as experiências na sua área específica de atuação. Durante a vigência deste programa na UFJ, entre 2014 e 2018, participaram 314 bolsistas que puderam, de alguma forma, aprender, ensinar e dividir experiências.

Os documentos recebidos e enviados por e-mail, pela coordenação de gestão, foram compilados e organizados no quadro que se segue.

**Quadro 3:** Síntese dos documentos recebidos e enviados pelo e-mail da coordenação de gestão do Pibid da UFJ.

| TIPO DE DOCUMENTO   | QUANTIDADE |
|---|------------|
| Relatórios, formulários e documentos operacionais               | 85         |
| Documentos financeiros (orçamentos e prestações de contas)      | 29         |
| Informes, resoluções, documentos oficiais, editais e manifestos | 92         |

**Fonte:** Documentos recebidos e enviados por e-mail (Pibid – 2014-2018).

Este quadro quantifica os documentos analisados, dividindo-os em três grandes itens. O primeiro agrupa os relatórios, formulários e documentos operacionais, totalizando 85 documentos de extrema importância, pois contribuíram para explicitar o que é o Pibid, bem como sua estrutura e orientações gerais para ser executado nas escolas. Estes documentos também auxiliaram os bolsistas no cumprimento de tarefas, propiciando o acesso a formulários, fichas de inscrição, declarações, justificativas de desistência, substituição de bolsistas, termos de compromisso e outros. O segundo item agrupa 29 documentos, denominados de documentos financeiros, que tratam da entrada e saída de recursos, tanto para formalizar as transações financeiras de qualquer ordem dentro do Pibid, quanto para documentar a prestação de contas referente ao que foi recebido e gasto durante a vigência do programa. E o terceiro item se refere a 92 documentos que englobam informes, resoluções, documentos oficiais, editais e manifestos, bem como informes. Dentre estes, vale destacar os documentos em defesa pela continuação do Pibid, contendo cartas com o seguinte teor: defesa de continuidade do Pibid para continuar investindo na formação dos professores, debate sobre a formação docente, convocação para ações e manifestações em prol da continuidade do Pibid, informações sobre recursos financeiros e ajuste fiscal realizado pelo Governo Federal, notas de esclarecimento, dentre outros.

Como limitação desta pesquisa, é preciso mencionar que não foi possível analisar detalhadamente cada documento recebido e enviado, bem como o conteúdo de todos os e-mails, mas os dados estão salvos e organizados para que se execute esta tarefa em momento oportuno.

## CONCLUSÕES

Esta pesquisa buscou compreender o funcionamento do Pibid na UFJ, e verificar se houve ou não contribuição do desenvolvimento das ações planejadas no sentido de colaborar com a formação docente, tanto dos acadêmicos em formação nos cursos de licenciatura, quanto dos professores supervisores e coordenadores de área, por meio de formação continuada. A intenção era de contribuir com o debate sobre a implantação, desenvolvimento e avaliação das ações desenvolvidas pelo Pibid desde seu início nesta instituição, de forma a verificar o que foi produzido, se as ações planejadas foram realmente desenvolvidas nas escolas de educação básica, quais as dificuldades enfrentadas e a forma como foram superadas.

Este tipo de investigação contribui com a formação da equipe de pesquisa (alunos e docentes envolvidos), no sentido de compreender sobre as políticas educacionais voltadas para a formação docente e a implicação deste tipo de programa para a realidade da educação básica. Pretende-se fazer a divulgação dos resultados obtidos, visando incitar o debate sobre este tipo de política educacional e sua influência na formação dos professores e nas escolas de educação básica

É possível, por meio dos resultados, avaliar o Pibid na UFJ, colaborando no planejamento de posteriores tomadas de decisão por parte da gestão deste programa e com outras pesquisas que poderão ser desenvolvidas sobre o tema.

Atualmente, já há uma terceira versão do Pibid em andamento, mas nem todas as universidades que antes desenvolviam este programa aderiram às novas normas e exigências na segunda versão, assim como nesta última, portanto, não concorreram aos editais.

É indiscutível a contribuição do Pibid à formação dos acadêmicos, dentro dos moldes específicos da versão de 2014 a 2018, mas como toda política educacional, tem pontos positivos e negativos. Destaca-se como principal ponto positivo a formação ampliada de todos os bolsistas (de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área) e a sua influência no cotidiano escolar; e, como ponto negativo, a instabilidade do programa, que podia ser extinto a qualquer momento, gerando insegurança por parte das equipes e escolas envolvidas.

## REFERÊNCIAS

BALDUINO, J. de C. et al. Reflexões do Pibid na formação do professor de Psicologia. In: CIVARDI, J. A.; PANIAGO, M. de L. F. dos S. (Orgs.). **Pibid e formação de professores na UFG: pressupostos teóricos e experiências vividas**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p.42-54.

---



BRASIL. Capes. **Pibid** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

CIVARDI, J. A. et al. Formação de professores no contexto do Pibid/UFG. In: CIVARDI, J. A.; PANIAGO, M. de L. F. dos S. (Orgs.). **Pibid e formação de professores na UFG: pressupostos teóricos e experiências vividas**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p. 26-41.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GOMES, A. A. M.; SILVA, R. S.; MEIRA, F. L. de S.; LIMA, V. A. R. de. Parceria universidade e escola: o ensino de matemática, um caso. In: ASSIS, R. M. de; VILELA, D. de A.; PANIAGO, M. L. F. dos S. (Orgs.). **Formação docente: os desafios do trabalho e da profissionalização**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. p. 46-82.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas-SP: Alínea, 2001.

MARTINS, L. S. et al. Experiência didática do Pibid de Ciências Sociais: a importância do cinema no processo ensino-aprendizagem no ensino médio e na formação de professores de sociologia. In: CIVARDI, J. A.; PANIAGO, M. de L. F. dos S. (Orgs.). **Pibid e formação de professores na UFG: pressupostos teóricos e experiências vividas**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p. 236-243.

MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. de A. A formação de professores no Pibid: limites e contribuições da coformação. In: ASSIS, R. M. de; VILELA, D. de A.; PANIAGO, M. L. F. dos S. (Orgs.). **Formação docente: os desafios do trabalho e da profissionalização**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. p. 10-45.

MOURA, D. S. A. de et al. A importância do planejamento para as aulas de Educação Física e o Pibid como intermediador dessa experiência. **Itinerarius Reflectionis**, v. 12, n. 1, p. 1-10, Dossiê do Segundo Encontro de Licenciaturas e Segundo Encontro de Pibid do Sudoeste Goiano, 2016.

TITOTO, S. A. L. et al. Vivências de conteúdos da Educação Física por meio do Pibid em uma escola municipal de Jataí-GO. **Itinerarius Reflectionis**, v. 12, n. 1, p. 1-11, Dossiê do Segundo Encontro de Licenciaturas e Segundo Encontro de Pibid do Sudoeste Goiano, 2016.

TOTI, F. A. Renovação curricular e o enfoque CTS no ensino de Física: formação docente e o contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). In: CIVARDI, J. A.; PANIAGO, M. de L. F. dos S. (Orgs.). **Pibid e formação de professores na UFG: pressupostos teóricos e experiências vividas**. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p. 168-183.

---

## **O PLANEJAMENTO E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA INICIANTE**

Juliana de Assis Oliveira<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este estudo tem por objetivo discutir o planejamento quanto uma prática pedagógica e formativa do professor de Educação Física iniciante no mundo do trabalho. Para tanto, esta é uma pesquisa qualitativa e exploratória, sendo utilizados os recursos autoetnográficos para a construção de dados, realizada por meio de um relato de experiência de uma professora iniciante no mundo do trabalho. Como embasamento teórico, foram trazidos estudos de autores da Educação Física que abordaram o planejamento, como Lopes *et al* (2017), Santos e Pereira (2021), Sayão e Muniz (2004), entre outros. Com o aporte teórico estabelecido a partir dos estudos prévios, foi possível caminhar para a discussão do relato. No relato, foi possível conhecer a forma como o planejamento se desenvolveu durante a experiência dos dois primeiros anos de contato com o mundo do trabalho da professora/pesquisadora, primeiro com o Programa Residência Pedagógica ao fim da graduação e, em sequência, com o trabalho em uma escola particular de Natal. Foi visto que o planejamento por vezes ainda é feito de forma individualizada por cada professor, em que os professores podem manter formas de aulas os quais estão mais habituados. No entanto, o momento de socialização dos planejamentos mostrou-se como um recurso para práticas reflexivas, seja das aulas já ocorridas, com trocas entre os professores, ou com o que estava descrito no plano. Também pode ser vista a influência dos documentos norteadores, como a BNCC e o PPP da instituição, na construção dos planejamentos. Por fim, o estudo aponta que ainda há a necessidade de explorar a forma como o planejamento é feito pelos professores de Educação Física, pois ele é um importante instrumento na realização da prática pedagógica.

Palavras-chave: Planejamento. Educação Física. Prática Pedagógica.

### **ABSTRACT**

This study aims to discuss planning as a pedagogical and formative practice for the beginning Physical Education teacher in the world of work. Therefore, this is qualitative and exploratory research, using autoethnographic resources for the construction of data, carried out through an experience report of a beginning teacher in the world of work. As a theoretical basis, studies by Physical Education authors who addressed planning, such as Lopes *et al* (2017), Santos and Pereira (2021), Sayão and Muniz (2004), among others, were brought. With the theoretical support established from previous studies, it was possible to move towards the discussion of the report. In the report, it was possible to know how the planning developed during the

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, [assis.juliana@escolar.ifrn.edu.br](mailto:assis.juliana@escolar.ifrn.edu.br)

experience of the first two years of contact with the world of work of the teacher/researcher, first with the Pedagogical Residency Program at the end of graduation and, in sequence, with the work at a private school in Natal. It was seen that planning is sometimes still done individually by each teacher, in which teachers can maintain the teaching methods they are more used to. However, the moment of socialization of the plans proved to be a resource for reflective practices, whether from the classes that had already taken place, with exchanges between teachers, or with what was described in the plan. The influence of the guiding documents, such as the BNCC and the institution's PPP, can also be seen in the construction of plans. Finally, the study points out that there is still a need to explore how planning is done by Physical Education teachers, as it is an important instrument in carrying out pedagogical practice.

Keywords: Planning. Physical Education. Pedagogical Practice.

## INTRODUÇÃO

O planejamento não é algo inerente somente à Educação, tão pouco a Educação Física, mas está presente em muitos aspectos organizacionais da sociedade, pois o planejamento é uma forma de organizar algo, antevendo necessidades e realizando reflexões e ajustes quando preciso (LOPES *et al*, 2016; SANTOS, PEREIRA, 2021; NUNES *et al*, 2017). Sendo assim, o planejamento deve ser realizado de modo a considerar questões que fazem parte do ambiente escolar, para assim, poder ser efetivo na organização didático-pedagógica.

Sendo o planejamento parte importante da vida em sociedade e integrando o contexto educacional, há a necessidade de se refletir quanto ao planejamento dentro da Educação Física (EF), pois, como relatam Nunes *et al* (2017), ainda existe escassez nos estudos referentes ao planejamento na EF. Tratando especificamente sobre a Educação Física (EF), esta compõe o currículo básico da Educação brasileira, legalmente inserida pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação Básica (BRASIL, 1996) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), trazendo aspectos da cultura corporal como fundamental para o desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Este estudo possui como objetivo discutir o planejamento quanto uma prática pedagógica e formativa do professor de Educação Física iniciante no mundo do trabalho. Isso será feito a partir de um relato de experiência da professora pesquisadora quanto às suas primeiras experiências docentes no final da formação inicial e no primeiro ano de atuação, tendo como base para discussão teórica autores como Lopes *et al* (2017), Santos e Pereira (2021), Sayão e Muniz (2004), entre outros.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O planejamento apresenta uma intenção pedagógica, o qual é determinada pelo o que o professor pretende transmitir (SANTOS, PEREIRA, 2021), sendo influenciado invariavelmente pelo projeto de sociedade que é estimado por quem está fazendo e pondo em prática o planejamento. Santos e Pereira (2021) afirmam que o planejamento pode ser visto também como um processo de organização e reflexão sobre a realidade, o qual sofre influência de questões econômicas, políticas e culturais, definindo os rumos do processo educativo.

Desse modo, pode-se abrandar a ideia de neutralidade no fazer pedagógico, inclusive no processo de planejamento, sendo este permeado de fatores sociais, econômicos e políticos. "Nessa perspectiva, o planejamento apresenta intencionalidade pedagógica que constitui peça fundamental para o processo de construção do indivíduo, sendo importante que o professor entenda essa atividade como uma prática pedagógica significativa, consciente e reflexiva." (SANTOS, PEREIRA, 2021, p. 2). Assim, é uma etapa de suma importância, pois é onde se inicia e determina os caminhos pedagógicos a serem seguidos.

Também seguindo essa ideia, Sayão e Muniz (2004) afirmam que o planejamento é ligado à realidade social, possuindo um exercício reflexivo, também com intencionalidades.

Se for para organizar o trabalho do professor e da escola, precisamos saber que objetivos buscamos com esta organização. Nesse sentido, entendemos que restringir o planejamento a um simples instrumento capaz de melhorar a qualidade do nosso trabalho é destituí-lo do seu papel político e revesti-lo de uma suposta neutralidade. Ao fazermos isso estaríamos imersos na ilusão de que o trabalho pedagógico é neutro e não interfere nas características do sujeito que estamos formando. (SAYÃO, MUNIZ, 2004, p. 188)

Nessa perspectiva, é possível depreender que o planejamento está para além de ser somente um componente imposto para o trabalho docente, mas é permeado de questões políticas e se afasta da ideia positivista de neutralidade em ambientes acadêmicos. No entanto, há autores que afirmam que, infelizmente, o planejamento ainda é visto somente como uma parcela pequena para cumprir tarefas, como dizem Nunes *et al* (2017).

Para Nunes *et al* (2017), o próprio ato de pensar já seria planejar, sendo ele inevitável. Também é dito que o planejamento deve ser coletivo, mas que ainda é visto pelos professores como algo mecânico e obrigatório, por vezes ocorrendo apenas no começo do ano ou do semestre letivo. Os autores afirmam ainda que o planejamento não é feito coletivamente nas escolas, nem pelo grupo de professores de EF e nem deste com o grande grupo de professores, e podem não se apresentar de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Lopes *et al* (2017) também relata a necessidade de ter o planejamento consoante com o

---

PPP da instituição que o professor está inserido. A falta de diálogo entre o professor e a instituição pode gerar problemas, como a desvalorização da disciplina no currículo. Além disso, a falta de adesão por parte dos professores de EF ao planejamento pode ter criado a ideia de criatividade e não necessidade de uso de planos montados previamente, marcando a prática de improvisos. Vale destacar que a flexibilidade e criatividade podem estar presentes na prática docente, mas não deveria ser somente estas a imperar, nem tão pouco haver a secundarização do planejamento.

É apontado alguns fatores que influenciam no planejamento, seja motivando seu acontecimento ou sendo uma fonte de frustração para os professores, tais como: estrutura da escola e disponibilidade de material; falta de padronização sobre prazos de entrega o planejamento, mesmo quando relacionado a professores que trabalham na mesma rede de ensino; e nem sempre há reunião com os professores de EF (LOPES *et al*, 2017). Os autores dizem ainda que existe o tempo de planejamento remunerado e a necessidade de entrega, mas isto não significa que há troca de experiências entre os professores, fazendo com que o planejamento seja isolado.

Pode-se perceber, portanto, pontos em comum que são vistos no planejamento da EF escolar. Por ser um elemento da prática pedagógica, ele também pode ter viés formativo, considerando que a formação docente não é realizada unicamente em ambiente acadêmico. Tardin e Souza Neto (2021), baseado em outros autores, afirmam que a constituição do professor vai além da formação inicial, mas está embebido na prática prévia e no dia a dia escolar. Logo, a formação do professor também está nas vivências que ele tem.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Após os estudos teóricos sobre o planejamento, é possível avançar na pesquisa. Este estudo desenvolve-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório, utilizando técnicas para pesquisas autoetnográficas, com construção de dados feita a partir de relato de experiência da pesquisadora. Com objetivo discutir o planejamento quanto uma prática pedagógica e formativa do professor de Educação Física iniciante no mundo do trabalho, foi feito um recorte temporal do relato para que seja dado foco nos anos de 2021 e 2022, pois é o período em que a relatante estava iniciando no mundo do trabalho concomitantemente com o período de encerramento da formação inicial na universidade.

Silveira e Córdova (2009) apontam que a pesquisa exploratória visa trazer familiaridade com o objeto estudado, por meio de estudos anteriores ou com diálogos com pessoas envolvidas. Relativo à pesquisa qualitativa, esta tem por característica a relação dinâmica entre o objeto estudado, o sujeito e o pesquisador, tendo a subjetividade como elemento inerente da construção de dados, não sendo estes dados brutos e imutáveis (PRODANOV, FREITAS, 2013).

Uma vez que se utiliza de um relato de experiência e apresenta características exploratória e qualitativa, esta pesquisa pode ser chamada de autoetnográfica. A terminologia é usada por Tardin e Souza Neto (2021) e é explicitado que nesse tipo de metodologia há um exercício constante de reflexão do pesquisador quanto a sua prática e inserção no mundo real, em que o pesquisador é ao mesmo tempo protagonista e observador.

Corroborando com a ideia de inserção do pesquisador no mundo da pesquisa, o defensor da etnografia Burawoy (2014) diz que o pesquisador é invariavelmente parte do estudo, pois não tem como não estar no mundo pesquisado. O autor relata ainda que a diferenciação entre o pesquisador e o participante não-pesquisador está no fato de que o estudioso está ancorado na teoria e também na metodologia a ser seguida.

Ao conhecer a teoria que discute o planejamento na EF e também confirmando a ideia de Burawoy (2014) quanto à imersão na teoria, pode-se começar a refletir sobre a prática docente baseada nas atividades de planejamento de uma professora de EF nos anos de 2021 e 2022. A professora em questão estava nos últimos períodos da universidade em 2021 e era participante do Programa Residência Pedagógica<sup>2</sup>, portanto, estava iniciando no mundo do trabalho docente. No ano seguinte, a professora começou em uma instituição particular em Natal, capital do Rio Grande do Norte, e deu seguimento aos planejamentos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Durante a Residência Pedagógica, a professora pesquisadora teve sua inserção em métodos de planejamento, até então não trabalhados pela mesma. Ocorriam reuniões semanais entre os participantes do programa e a professora supervisora da escola, com a realização do planejamento das aulas que aconteceriam 15 dias à frente. A reunião não era restrita ao

---

<sup>2</sup> O Programa Residência Pedagógica é um programa que estimula a iniciação à docência, fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a qual ocorre nos períodos finais dos cursos de licenciatura.

---

planejamento, haviam trocas sobre como as aulas estavam ocorrendo, dúvidas quanto às práticas pedagógicas, sugestões de atividades e reflexões, além da produção de material didático para ser distribuído aos alunos.

Este era um momento muito rico em troca de experiências, ainda que fosse realizado remotamente devido restrições da pandemia<sup>3</sup>. O foco principal no planejamento fazia com que houvesse reflexão sobre os acontecimentos nas aulas para que melhorasse o processo pedagógico nas aulas seguintes, portanto a prática de planejamento mostrou-se dialógica, com um movimento aproximado à ideia de práxis. A práxis, como aborda Curado Silva (2017), tem potencial transformador e emancipatório. “A práxis tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e, portanto, possibilidade da emancipação.” (SILVA, 2017, p. 133). Assim, realizar um exercício dialético permite reflexão e possível transformação .

O fim da participação na Residência Pedagógica, para a professora relatante, coincidiu com o fim da graduação, encerrando o processo formal da formação inicial como docente. Logo, as experiências com o planejamento regular e reflexivo poderiam ser levadas para o mundo trabalho que estava por vir. Tal fato aconteceu, pois, como dito, a formação está para além do ensino acadêmico, sendo uma constante relação entre a teoria e a prática reflexiva.

No ano de 2022, já formada e sem as medidas restritivas da pandemia, a professora começou a lecionar em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola particular em Natal/RN que mantém reuniões de planejamento semanais. A coordenação da atual escola era também composta pela professora supervisora da Residência Pedagógica, tendo ela também a vivência com o planejamento coletivo. Nas reuniões da escola são estabelecidas diretrizes para cada série, com os objetivos baseados na BNCC e de acordo com o PPP da escola, e discutidas as estratégias para alcançar esses objetivos. Para tanto, cada professor responsável pela série faz um planejamento inicial em momento extraclasse e socializa com os demais na reunião.

Durante a socialização do planejamento que foi feito individualmente, os colegas podem se sentir à vontade para opinar, sendo o ato estimulado pela coordenação. Além disso, são dialogados eventos de maior porte, como a organização dos Jogos Internos da escola. Desse modo, é possível notar que a maior parte do planejamento é feito em conjunto, mas que ainda

---

<sup>3</sup> Em 2020, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde uma pandemia do vírus SARs-CoV-2, que gera complicações respiratórias, tendo como medida preventiva o isolamento e distanciamento social.

---

se mantém a tradição dita por Nunes *et al* (2017) de ter um momento em que o professor planeja separadamente dos colegas.

Pode-se notar que há um avanço quanto ao que é abordado por Nunes *et al* (2017), uma vez que já há o momento de socialização do planejamento e compartilhamento de experiências nas aulas. No entanto, a ideia de que o planejamento deve ser feita unicamente pelo professor da série ainda permanece, podendo ser simplesmente por motivos de organização de tempo ou ainda pela continuidade da ideia de que apresentar o planejamento é um momento obrigatório.

Vale destacar também que nos momentos de socialização é notória a marca das experiências anteriores em cada professor. Os professores com formação mais recente, incluindo a professora relatante, referem-se constantemente a experiências vividas durante a graduação, enquanto os professores mais experientes em sala de aula retomam aulas dadas em anos anteriores. Isso corrobora com a ideia de que o processo formativo do professor está para além da formação inicial, mas que também pode estar presente no dia a dia escolar e nas experiências passadas de cada um, como dizem Tardin e Souza Neto (2021).

É necessário, no entanto, que o uso de experiências anteriores seja constantemente refletido, pois pode acabar se construindo a percepção de permanência em uma EF pouco crítica e fora do contexto social. Santos e Pereira (2021) afirmam que os professores ainda planejam conforme as suas experiências anteriores, dando prioridade àquilo que estão familiarizados. Portanto, segundo os autores, é preciso que o docente busque cada vez mais a ampliação dos processos de discussão sociais e políticos dentro do campo de estudo da EF.

Falando especificamente sobre a influência da BNCC e do PPP da escola no planejamento, é perceptível que este segue as diretrizes sugeridas por aqueles. A escola trabalha por projetos, o qual há uma temática integradora, e as diversas disciplinas são convidadas a trabalhar o tema integrador nas aulas. No entanto, apesar de haver a interação do planejamento entre os professores de EF, não há o mesmo com os professores das demais áreas nos anos iniciais do ensino fundamental, podendo gerar certa dificuldade de integração pretendida pela instituição.

Como abordam Sayão e Muniz (2004), é um equívoco pensar que o planejamento é isolado, tanto relacionado à dinâmica das aulas, quanto em relação aos colegas. Isso também se aplica à relação do planejamento com os documentos norteadores e com o PPP da escola. Conhecer as diretrizes que a instituição pode explicitar o projeto societário que esta possui, permitindo dessa forma que o professor tenha a possibilidade de tecer críticas quanto a este.

---



Dessa forma, é pertinente ressaltar que o planejamento não é neutro e é repleto de intencionalidade, cabendo críticas ao que está sendo posto.

Santos e Pereira (2021) tratam que os professores de EF sentem falta de delimitações que direcionam a disciplina, sendo propostas norteadoras, como documentos oficiais, um recurso para tornar as experiências mais ricas e organizadas. Uma vez que na escola da professora utiliza a BNCC como norteadora, as principais propostas são delineadas por ela, mas cabendo adaptação ao contexto e também às diretrizes da escola.

Corroborando com Lopes *et al* (2017), é possível depreender a partir do relato da professora iniciante no mundo do trabalho que a cultura do planejamento dentro das instituições de ensino vem sendo construída, de modo a ter influência de fatores como a utilização de documentos norteadores, exigência da entrega dos planejamentos e também as experiências prévias dos professores para a construção destes.

O planejamento mostrou-se como algo positivo para a professora iniciante, sendo uma experiência não somente para construir as aulas futuras, mas também como parte do processo de reflexão sobre a própria prática e as vivências e fatores que influenciam a forma como o planejamento é desenvolvido, rompendo com uma possível ideia de que na EF só se usa o improvisado para a elaboração das aulas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo trouxe o relato de experiência de como ocorreu o planejamento para uma professora de EF em seus primeiros anos em contato com o dia a dia escolar. Para tanto, esta pesquisa foi chamada de autoetnográfica, de modo a permitir que a pesquisadora fosse também sujeito de pesquisa e que houvesse constantemente a reflexão sobre a própria prática e a percepção das formas de interação do mundo da pesquisa com o mundo real. Essa reflexão é radicada na teoria pré-existente, podendo confirmar a teoria ou propor reconstruções.

Partindo dessas perspectivas, “a autorreflexão foi importante para conseguir enxergar essas barreiras e planejar meios para superá-las” (TARDIN, 2021, p. 17), de maneira a realizar o movimento dialético entre a teoria, a prática e a retomada reflexiva. Além disso, tal movimento permite constante aprendizado e colabora para a construção do profissional e da formação docente.

Baseado no relato da professora sobre o planejamento, foi possível observar que ainda existe a prática de realizar o planejamento individualmente e sem interação com professores de

---

outras disciplinas da escolas, também tendo a influência das experiências anteriores dos professores na colocação dos planos de aulas, podendo estes ficarem restritos ao que já se sentem confortáveis para realizar. No entanto, as reuniões de socialização dos planejamentos são extremamente benéficas, com troca de experiências, reflexão sobre a forma como os planejamentos estão, sugestões do que poderia ser aprimorado e reflexões sobre ocorridos em sala de aula.

Também foi apontado que a BNCC e o PPP da escola são essenciais para a construção do planejamento, corroborando com os autores discutidos ao longo do estudo e reafirmando a intencionalidade que é invariavelmente posta em qualquer planejamento elaborado e aplicado na escola. Isso nos leva a pensar de que forma esses documentos estão presentes nas instituições de ensino, se estão para colaborar com a prática pedagógica do docente trabalhador ou se para ser imposto sem possibilidade de haver reflexão críticas.

Para ampliar a discussão sobre o planejamento na Educação Física é necessário fazer mais estudos sobre essa temática, pois foi notório que planejamento é uma prática pedagógica e formativa do professor de Educação Física, o qual influencia diretamente sua relação com a escola nos primeiros anos de trabalho docente, levando em consideração não somente a prática em sala de aula, mas também a interação com os colegas e com a teoria da EF.

Por fim, vale destacar que o planejamento na EF colabora para a organização didática da disciplina, não somente com relação ao dia a dia na escola, mas também para o âmbito geral da EF, de modo que, com a busca pela reflexão do que está sendo posto, o planejamento é o momento propício para a reconstrução de teorias e para realizar considerações sobre a forma como a disciplina está se apresentando nas instituições de ensino, dando margem para resignificação da Educação Física.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.396, 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: 20 fev 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2018.

BURAWOY, Michael. **Marxismo Sociológico**: quatro países, quatro décadas, quatro grandes transformações e uma tradição crítica. São Paulo: Alameda, 2014

---

LOPES, Márcia Regina Sousa; NETO, Alvaro Rego Millen; PARENTE, Maria Larissy da Cruz; ARAÚJO, João Gabriel Eugênio; SOUZA, Cleyton Batista de; MOURA, Diego Luz. A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**. v. 27, n. 2748, 2016.

NUNES, Luciana de Oliveira; FONSECA, Denise Grosso da; BOSSLE, Cibele Biehl; BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino e Educação Física: uma revisão de literatura em periódicos nacionais. **Motrivivência**, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), v. 29, n. 52, p. 280-294, 28 set. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª edição, Rio Grande do Sul, 2013.

SANTOS, G. G.; PEREIRA, G. A. F. Obstacles encountered in the practice of planning classes in school Physical Education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 9, 2021.

SAYÃO, Marcelo Nunes; MUNIZ, Neyse Luz. O planejamento na educação física escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem. **Pensar a Prática** 7/2: 187-203, Jul./Dez. 2004.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, set./dez. 2017, p. 121-135. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-42, 2009.

TARDIN, Heitor Perrud; SOUZA NETO, Samuel de. Análise da prática na Educação Física: o plano de aula como reflexão crítica de um professor iniciante. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, 2021.



---

## **O USO DA INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA EM TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Francisco Anderson de Souza<sup>1</sup>

Josefa Elizangela dos Santos<sup>2</sup>

Poliana Pontes de Lima<sup>3</sup>

Mayara Rayssa Campos do Nascimento<sup>4</sup>

Francisco Djnnathan da Silva Gonçalves<sup>5</sup>

### **RESUMO**

Esse artigo se constituiu pelas ideias acerca da metodologia de ensino denominado de Investigação Matemática, que pressupõe um ambiente desafiador nos aspectos relativos as pesquisas que estimulam a criatividade, a curiosidade, a organização de hipóteses e a argumentação conceitual para os envolvidos. A partir desse cenário, objetiva-se apresentar um planejamento que envolva a investigação matemática em uma turma do 1º ano do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações, do IFRN/ *Campus* São Paulo do Potengi. A metodologia baseou-se em buscas nas plataformas digitais para compreendermos o ensino por meio da investigação, com vistas na justificação para o pensar dos docentes e suas ideias em relação as metodologias assumidas em sala. De acordo com os levantamentos, pôde-se considerar que a ideia de utilização das atividades investigativas contempla o processo ensino e aprendizagem com mais significado. Destaca-se que tal metodologia de ensino oportuniza a autonomia para a construção do conhecimento, o aperfeiçoamento de técnicas, além do estabelecimento de capacidades e habilidades de pesquisa. Espera-se que os docentes possam utilizar o modelo de planejamento investigativo, bem como a atividade que sugerimos neste escrito.

Palavras-chave: Planejamento Docente. Investigação Matemática. Atividade Investigativa.

### **ABSTRACT**

This article was constituted by ideas about the teaching methodology called Mathematical Investigation, which accepted a challenging environment in aspects related to research that stimulated creativity, curiosity, organization of hypotheses and conceptual argumentation for those involved. Based on this scenario, the objective is to present a plan that involves mathematical investigation in a 1st year class of the Medium Level Technical Course in

---

<sup>1</sup>Graduando em Licenciatura em Matemática; Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* São Paulo do Potengi, [anderson.souza1@escolar.ifrn.edu.br](mailto:anderson.souza1@escolar.ifrn.edu.br).

<sup>2</sup>Graduanda em Licenciatura em Matemática; Instituto Federal do Rio Grande Do Norte, *Campus* São Paulo do Potengi; [santos.elizangela@escolar.ifrn.edu.br](mailto:santos.elizangela@escolar.ifrn.edu.br).

<sup>3</sup>Graduanda em Licenciatura em Matemática; Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* São Paulo do Potengi, [lima.poliana@escolar.ifrn.edu.br](mailto:lima.poliana@escolar.ifrn.edu.br).

<sup>4</sup>Graduanda em Licenciatura em Matemática; Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* São Paulo do Potengi, [mayara.rayssa@escolar.ifrn.edu.br](mailto:mayara.rayssa@escolar.ifrn.edu.br).

<sup>5</sup>Doutor em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* São Paulo do Potengi – RN, [djnnathan.goncalves@escolar.ifrn.edu.br](mailto:djnnathan.goncalves@escolar.ifrn.edu.br)

Buildings, at IFRN/ Campus São Paulo do Potengi. The methodology was based on searches on digital platforms to understand teaching through investigation, with a view to justifying the thinking of teachers and their ideas in relation to the methodologies adopted in the classroom. According to the surveys, it could be considered that the idea of using investigative activities contemplates the teaching and learning process with more meaning. It is noteworthy that such a teaching methodology provides autonomy for the construction of knowledge, the improvement of techniques, in addition to the establishment of research skills and abilities. It is expected that professors can use the investigative planning model, as well as the activity that we suggest in this writing.

Keywords: Mathematical Investigation. Teaching Planning. Investigative Activity.

## INTRODUÇÃO

A organização desse escrito se estabeleceu pelos primeiros estudos desenvolvidos por integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tem suas atividades realizadas no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* São Paulo do Potengi vinculado ao Curso de Licenciatura em Matemática. Para conhecimento, as ações relacionados ao PIBID iniciaram-se no segundo semestre de 2022, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em torno dos saberes docentes, com vistas a observação do planejamento e elaboração de atividades correlacionadas com uma metodologia do ensino. Neste contexto, compreendeu-se a necessidade de evidenciar a metodologia denominado de Investigação Matemática, caracterizada pelo uso de atividades que geram pesquisas e concebem o significado conceitual, a partir dessas experiências de buscas. E dessa maneira, emergiu a ideia de elaborar planejamento com uma atividade investigativa a ser oportunizada aos educandos do 1º ano do Ensino Médio.

Esse investimento se estabeleceu a partir do entendimento de que o ensino pautado na investigação pode direcionar os envolvidos aos aspectos da criatividade, com uma participação mais efetiva em suas buscas por significado do que foi apresentado pelo docente. Ressalta-se que o uso desse aparato metodológico não se resume apenas ao individual, mesmo porque, a participação em grupo constitui em algo essencial para o desenvolvimento resolutivo de um problema ou até nas discussões confirmativas do conceito. Assim, para que seja possível a inserção em uma atividade investigativa, os educandos necessitam formular ideias que colaboram com a organização para o levantamento de hipóteses, justificação para seus pensamentos, a argumentação como estrutura basilar, além do movimento estabelecido para a análise das informações conseguidas no decurso das pesquisas.

---

É importante salientar que o cenário relacionado a Matemática, no que se refere ao desenvolvimento dos educandos, ainda esbarra nos preconceitos estabelecidos, como o fato de aprender os conceitos relacionados a essa disciplina, ainda constitui em algo para poucos. Isto é o processo de aprendizagens para tal, ainda corresponde a níveis de dificuldades sem precedentes (PIOVESAN & ZANARDINI, 2008). Contudo, diante de situações com a descrita, os anseios para a remodelação desse ambiente escolar, de modo a vincular mais significado aos conceitos matemáticos expostos aos educandos, pode ser a saída. Assim, emerge o seguinte questionamento, a saber: que aparato metodológico o docente deve oportunizar para que os envolvidos apreendam os significados conceituais da disciplina que leciona?

Com o intuito de responder a inquietação, buscamos a compreensão das metodologias para o ensino de matemática, apoiando-nos em aspectos que oportunizassem a motivação, o despertar da curiosidade, principalmente em situações que envolvessem problemas de ordem cotidiana e a sequência fosse permeada por discussões acerca da temática em atividades investigativas<sup>6</sup> (SASSERON; CARVALHO, 2011). Neste sentido, o planejamento docente para consolidar as ideias da investigação, pressupõe que deva existir condições para o pensar, com relações entre os raciocínios, por exemplo, hipotético-dedutivo e os envolvidos possam ir além com possibilidades para a reformulação conceitual e construção de modelos próprios para auxiliar nos processos de aprendizagens.

De fato, o nosso estudo ainda embrionário, tem por objetivo apresentar um planejamento que envolva a investigação matemática em uma turma do 1º ano do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações, do IFRN/ *Campus* São Paulo do Potengi. Para tanto, expomos um quadro com modelo desse planejamento de aulas investigativas, ao mesmo tempo que mostramos uma atividade caracterizada pela investigação. A seguir, o embasamento que estruturou a escrita desse artigo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os pressupostos de uma investigação matemática como metodologia de ensino, recaem em um posicionamento do docente que vai além de um planejamento acertivo. Isto é, o caminho a ser percorrido em um ambiente que oportuniza os aspectos investigativos não corresponde a

---

<sup>6</sup> O termo utilizado nesse artigo, *atividades investigativas*, não está diretamente relacionada aos estudos evidenciados por SASSERON e CARVALHO (2011), SASSERON (2015), mas é corroborado pela ideia instaurado pelos pesquisadores quando se remetem ao *ensino por investigação*. Destaca-se ainda que a utilização híbrida do conceito de investigação, direciona-se aos pesquisadores PONTE, BROCARD e OLIVEIRA (2003), MENDES (2009, 2015).

---

algo simples, visto que depende de vários fatores, desde o interesse dos educandos, até o modo como o docente orienta os questionamentos advindos da curiosidade da temática estabelecida. A esse respeito, Silva (2022) menciona que

Desde o início da investigação, o professor precisa se aproximar dos alunos para observar e colher informações sobre o andamento dos trabalhos. É comum os estudantes depararem-se com dúvidas ou obstáculos, então, é aconselhável que o professor coloque questões abertas e aproximativas, no sentido de fazê-los observar determinadas situações e dados já manipulados, porém sem dar-lhes as respostas esperadas. Se os alunos fizerem perguntas, devolva-as com outra formulação, pois isto fará com que eles pensem melhor (SILVA, 2022, p. 31).

E esse procedimento constitui na base da investigação, em que o docente permite o envolvimento dos educandos, sem que haja uma explicação detalhada ao questionamento realizado. Ao invés disso, existe uma reformulação do que foi perguntado, de modo que se estabeleça por si, a resposta almejada. Para que seja possível a compreensão desse tipo de ação, recorremos a definição de uma investigação matemática, de acordo com os pesquisadores portugueses que divide em quatro etapas, a saber: 1) Exploração e formulação – o reconhecimento e exploração de uma situação problema, bem como o levantamento de inquietações sobre tal problema; 2) Conjecturas – a organização dos dados, formulação e afirmações que estejam ligadas a situação problema; 3) Teste e reformulação – a parte que executa os testes e a possibilidade de aprimoramento da(s) conjectura(s); e 4) Justificação e avaliação – parte destinada a verificação do raciocínio admitido durante a exploração do problema ((PONTE; BROCARDO; OLIVEIRA, 2003).

A partir dessas quatro etapas, emerge a necessidade de explicar a ideia dos portugueses acerca da diferença entre problema e exercício, por compreendermos que a base da investigação como aparato metodológico.

Um problema é uma questão para a qual o aluno não dispõe de um método que permita a sua resolução imediata, enquanto que um exercício é uma questão que pode ser resolvida usando um método já conhecido. É claro que pode haver exercícios mais difíceis, requerendo a aplicação mais ou menos engenhosa de vários métodos e também existem problemas mais simples ao lado de outros mais complicados. Em vez de uma dicotomia, temos um *continuum* entre exercício e problema, e o seu interesse educativo depende de muitos fatores para além do seu grau de dificuldade (PONTE; BROCARDO; OLIVEIRA, 2003, p. 22).

Destacamos, assim, que a investigação demanda do docente uma reorganização de como deve ser apresentados ou colocado em prática as definições matemáticas, principalmente quanto as habilidades que possam auxiliar os educandos a resolver um dado problema. Assim,

---

o ambiente de sala de aula permite a interação mais efetiva entre os participantes, com sinalizações em teóricas, além da disposição em argumentar sobre determinadas hipóteses construídas pelos colegas. O docente, neste contexto, tem como trabalho a orientação, ou seja, uma parceria entre os envolvidos que reconhece as imprecisões e os erros como aliado a assimilação conceitual.

Em consonância com essas ideais e pautados na inquietação, concordamos com os pesquisadores, Silva e Costa (2019), que afirmam

A busca dos elementos para o construto abordagem investigativa em aulas de Matemática perpassa a reflexão sobre o que é relevante, para o professor, ao planejar e desenvolver suas aulas de Matemática de modo a extrapolar padrões convencionais de aulas expositivas e de resolução de exercícios, ou seja, é preciso refletir sobre questões como: Que aspectos são prioritários para que a abordagem de ensino seja considerada investigativa? O que precisa ser valorizado pelo professor? Qual a característica da tarefa? Qual será o papel do aluno no processo de aprendizagem? Qual será o papel do professor? Como se caracteriza a comunicação entre os sujeitos? Essas questões, entre outras que poderão surgir, estão relacionadas à complexidade da prática com metodologias investigativas e podem gerar reflexões e construção de conhecimentos em uma ação de formação de professores organizada com essa orientação (SILVA & COSTA, 2019, p. 161).

De fato, a partir desses e de outros questionamentos, o uso da investigação matemática se estrutura como algo inovador para o processo de ensino e aprendizagem. Na continuidade, expomos a organização da metodologia dessa pesquisa.

## **METODOLOGIA**

A elaboração desse escrito se organizou de modo simples, tendo por base a estrutura vinculado a pesquisa qualitativa, com buscas nas plataformas digitais ou em livros que explicitava os aspectos de uma investigação matemática como metodologia para o ensino. Para tanto, o desenvolvimento das ideias aqui esmiuçadas recaem na seguinte sistematização:

1) *preparação* com o estudo acerca dos documentos que foram conseguidos no decurso das pesquisas, com vista a propiciar uma síntese das informações, principalmente para subsidiar a construção da atividade investigativa. Vale salientar que neste momento, aproveitamos para compreender o significado da tendência metodológica para o ensino da Matemática, além das possíveis relações que pudessem ser úteis para o reconhecimento do papel do docente e dos demais envolvidos;



2) *seleção* dos materiais para justificar o nosso entendimento acerca da metodologia, tanto com foco para a escrita deste artigo, quanto para a elaboração do quadro de planejamento e a atividade investigativa; e

3) *análise* que se constituiu das ideias que precisaríamos assumir aqui, de modo que fosse possível as correspondências entre os conceitos matemáticos e as orientações para a pesquisa em um momento investigativo.

Na continuidade, esboçamos os resultados e discussões, iniciais, acerca do que desenvolvemos, no primeiro trimestre de execução das atividades relacionadas ao PIBID.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste momento, apresentamos um modelo de planejamento pautado no uso da investigação matemática em sala de aula, no quadro 01. Para tanto, torna-se importante afirmar que essa organização faz parte de um estudo inicial, em que a construção não corresponde em uma verdade absoluta, mas uma tentativa de expor algo diferente dos moldes tradicionais de ensino.

**Quadro 01:** Modelo de planejamento para aulas investigativas.

| IDENTIFICAÇÃO   |             |           |
|---|-------------|-----------|
| Professor(a):   |             | Data: / / |
| Turma:  | Disciplina: | Duração:  |
| TEMA  |             |           |
| Razão e proporção em contextos diversificados   |             |           |
| OBJETIVOS   |             |           |
| <b>Geral:</b>   |             |           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o significado da razão e da proporção na sociedade</li> </ul>  |             |           |
| <b>Geral:</b>   |             |           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entender os conceitos de razão e de proporção;</li> <li>Identificar, em contextos diversificados, os conceitos relativos a razão e proporção.</li> </ul> |             |           |
| CONTEÚDOS   |             |           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Razão e Proporção</li> </ul>   |             |           |
| DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO  |             |           |

- Inicialmente, os educandos receberam a explicação em torno da atividade de natureza investigativa, de modo que possam compreender o significado de um trabalho nos moldes da investigação;.
- Na continuidade, a turma será dividida em grupos de três educandos e definida a configuração da sala para a realização da atividade;
- Em seguida, será apresentado as instruções para a execução da atividade investigativa. Esse encaminhamento acontecerá com o apoio de uma folha impressa contendo as informações da atividade;
- Ao iniciar a tarefa, deve-se agir como um agente mediador, orientando, quando necessário, e ajudando na formulação de questões, sem dar muitas pistas ou entregar aos alunos as respostas prontas. Nesse caso, deve-se incentivar a formulação de respostas aos questionamentos emergentes por meio da investigação.
- Por fim, deve-se abrir um momento para que os alunos exponham seus resultados e as dificuldades enfrentadas durante a execução da tarefa.

#### **RECURSOS DIDÁTICOS E AUDIOVISUAIS**

Texto da atividade impresso, canetas esferográficas de cor e celular.

#### **AVALIAÇÃO**

A avaliação será realizada de forma contínua, a partir da participação dos alunos e das discussões em sala de aula sobre as conclusões e dificuldades enfrentadas durante a atividade.

#### **REFERÊNCIAS**

PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Autêntica Editora, 2003.

**Fonte:** Adaptado de Libâneo (2023).

O presente modelo de planejamento para aulas investigativas, constitui em algo embrionário, conforme a descrição no quadro 1, pautada no pensamento dos pesquisadores, Ponte, Brocardo e Oliveira (2003), no que se refere a investigação matemática como metodologia e como deve ser conduzida por meio de três etapas: introdução, desenvolvimento e discussão sobre os resultados da tarefa. Essa estrutura contempla o aspecto descrito na parte relativa ao desenvolvimento metodológico. A primeira etapa consiste em apresentar aos alunos o que se propõe com a atividade. A segunda etapa é a parte decisiva para a realização da tarefa. É nela que os alunos apresentarão as maiores dificuldades, tentarão organizar suas ideias, formularão e testarão suas conjecturas. O terceiro e último momento é destinado a discussão sobre os resultados, é nele que os conhecimentos adquiridos a partir da tarefa poderão ser



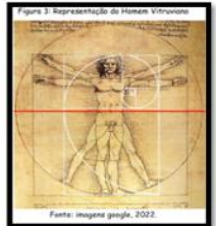
compartilhados e debatidos pelos educandos, bem como as dificuldades e estagnações encontradas durante o percurso.

Em acréscimo, partindo dessas premissas, apresentamos uma proposta de atividade baseada em uma investigação matemática. Contudo, precisamos explicar, a partir de Sasseron (2015) o significado de que

A atividade investigativa do cientista é ampla e complexa. Não se manifesta privilegiadamente por meio de uma estratégia específica, podendo estar associada a testes empíricos, experimentos de pensamento, análise e avaliação de dados e toda uma gama extensa de modos congregados. A argumentação científica, de modo semelhante, também pode se manifestar em distintas formas e em distintos momentos da produção e proposição de um conhecimento. Utilizando de estratégias para a persuasão ou a superação de conflito, a linguagem argumentativa tem o intuito central de delimitar o contexto de validade de uma afirmação, explicitando condições de contorno e condições de exceção associadas ao fato em alegação (SASSERON, 2015, p. 61)

É importante considerar que a ideia de atividades produzidas para as aulas, se direcionam aos aspectos da investigação matemática, com acréscimos de outras metodologias de ensino que colaboram para o processo de pensar, a ser executado de forma individual ou coletivamente. Para o auxiliar no cenário investigativo, elaboramos a atividade conforme pode ser visualizada, na figura 01.

**Figura 01:** Atividade investigativa a ser realizada em grupo.

|  |  |
|--|--|
| <br><b>INSTITUTO FEDERAL</b><br>Rio Grande do Norte<br>Campus<br>São Paulo do Potengi   | <b>CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM EDIFICAÇÕES</b>   |
| <b>RAZÃO e PROPORÇÃO</b>   |  |
| Disciplina: Matemática (120H/ 160HA)   | 1º Bimestre  |
| Docente:   | <b>ATIVIDADE INVESTIGATIVA 3 (GRUPO)</b>   |
| Discente:  |  |
| " Você pode fazer suas escolhas, mas não deve fechar os olhos para quem está ao seu lado".   |  |
| <p><b>Indicadores ou Critérios Avaliativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Leitura (utilização do raciocínio - alfabetização);</li> <li>❖ Interpretação (letramento matemático);</li> <li>❖ Cálculo (sistematização das informações dos enunciados);</li> <li>❖ Conceitos matemáticos (interpretação apoiada nas definições matemáticas);</li> <li>❖ Operação matemática estabelecida (estratégia de resolução);</li> </ul>   | <p><b>Instruções</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ A leitura e interpretação das questões fazem parte dessa atividade;</li> <li>→ Pode utilizar um aparelho <b>CELULAR</b> e <b>CADERNO</b> para desenvolver os cálculos ou pesquisas;</li> <li>→ Todas as respostas em <b>CANETA ESFEROGRÁFICA AZUL OU PRETA</b>;</li> <li>→ Não é permitido pedir qualquer objeto <b>EMPRESTADO</b> durante a realização dessa atividade.</li> </ul>  |
| <p><b>1</b></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">  <p style="font-size: small;">Fonte: imagem google, 2022.</p> </div> <p><b>Q02) Pesquise:</b> qual o significado de "RAZÃO"? A sua resposta deve evidenciar as principais características, de modo que uma pessoa com dificuldades de compreender as ideias relacionadas a razão matemática, possa entender e descrever com propriedade tal conceito. Para finalizar sua explicação, observe a figura 1 e estabeleça uma relação que oportunize o entendimento das razões para o uso como Técnico em Edificações.</p> | <p><b>Q03) Elabore:</b> a seguir, a figura 2 representa uma expressão que caracteriza as ideias retiradas de uma situação problema. Assim, será que você consegue elaborar uma situação problema que envolva o essa PROPORÇÃO e explicar o passo a passo para a apresentação da solução? Se sim, apresente todas as informações, desde o momento que iniciou a ideia, até o fechamento e apresentação da solução. Caso não seja possível, exponha as dificuldades que você tem para a elaboração e a construção do texto da situação problema.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <math display="block">\frac{5}{x + 4} = \frac{30}{54}</math> <p style="font-size: small; text-align: center;">Fonte: imagens google, 2022.</p> </div> <p><b>Q05) Investigue:</b> nos questionamos acerca do uso da Matemática no cotidiano, principalmente quando estamos inseridos em um curso de formação profissional, como o caso do Técnico em Edificações. De fato, emergem vários questionamentos sobre os conceitos apresentados pelo docente da disciplina e as correlações com o mundo do trabalho. Para tanto, a partir da figura 3, representada pela proporção áurea em um trabalho de Leonardo da Vinci (1490), advinda de civilizações antigas (gregos). Investigue e apresente, pelo menos um outro trabalho que utilizou esse tipo de proporção, além de correlacionar com a construção civil. Caso você não consiga identificar, pode descrever a sua dificuldade.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">  <p style="font-size: small;">Fonte: imagem google, 2022.</p> </div> <p><b>Q07) Valide:</b> observe a figura 4 que explica o processo resolutivo de uma proporção. É importante que você saiba sobre o passo a passo para apresentar a resposta final. Entretanto, deve-se inserir, com palavras ou destacando em cor diferente, aquilo que você modificou na expressão e que seja válido. Nestas condições, verifique se o processo está correto. Se sim, justifique sua ideia. Se não, exponha as informações que sejam suficientes para entendermos o seu posicionamento.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <math display="block">\begin{aligned} 3x - 4 &amp;= 2 \\ x + 1 &amp;= 3 \\ 3 \cdot (3x - 4) &amp;= 2 \cdot (x + 1) \\ 9x - 4 &amp;= x + 2 \\ 8x &amp;= 4 + 2 \\ 8x &amp;= 6 \\ x &amp;= \frac{6}{8} \\ x &amp;= \frac{3}{4} \end{aligned}</math> <p style="font-size: small; text-align: center;">Fonte: google imagens, 2022.</p> </div> |
| <p><b>2</b></p>  | <p><b>3</b></p>  |
| <p><b>4</b></p>  |  |

Fonte: elaboração própria (2022).

A estrutura da atividade visualizada na figura 01, representa a tentativa de organizar uma situação que possa evidenciar quatro momentos importantes, a saber:

1) a **pesquisa** que constitui em propiciar um ambiente de busca e construção conceitual. Neste sentido, os envolvidos devem sinalizar, a partir de suas investigações, seja nos ambientes virtuais, seja em conversa com os companheiros de grupo, elementos que possam gerar a definição do conteúdo estudado em sala de aula. Trata-se de construir um verbete para o

questionamento feito no item, de modo a corroborar com o significado e correlacionar, no caso do exemplo, ao Curso Técnico de Nível Médio em Edificações;

2) a **elaboração** que contempla um exemplo de uma situação-problema, sem o enunciado. Na realidade, a representação dada aos educandos se refere a organização dos dados da questão, mesmo sem contexto, para que possam estudar e reelaborar um texto que imprima corretamente os valores mencionados. Assim, há uma discussão acerca das possíveis informações que devem ser inseridas, bem como o entendimento do que constituiu aquele cenário em que os dados emergiram. Em acréscimo, o grupo que expressar dificuldade para tal elaboração, pode expor essa limitação e explicar com o detalhamento, de forma a descrever os problemas mediante a situação ou mencionar seus caminhos para se chegar ao resultado;

3) a **investigação** que se estabelece com a prerrogativa de pesquisar, mas com uma perspectiva diferente de pensar a pesquisa como apenas uma busca. Neste momento, os educandos devem investigar a situação dada e verificar se o objeto em destaque tem relação com o que foi estudado em sala, mais também, evidenciar outras aplicações que estejam sinalizadas em contextos fora do ambiente escolar. Trata-se de uma interação com os conceitos matemáticos e suas aplicações no cotidiano e, caso não exista essa interação do que vivenciou na sala com os elementos do dia a dia, devem argumentar para assegurar que os integrantes não visualizaram tal realidade; e

4) a **validação** que expressa a correspondência da técnica estudada em sala de aula com o que foi utilizado por outro. Essa parte, na maioria das vezes, expõe um erro durante o processo resolutivo, de modo que os envolvidos possam identificar e modificar para que o item esteja totalmente correto. É uma espécie de dar atenção aos detalhes, principalmente para a explicação que os educandos devem esmiuçar com a finalização da questão. Em um primeiro momento, essa última informação tem uma aparência simplista ou até mesmo sem resultados para o processo de ensino e aprendizagem, mas isso é mero engano. Assim, a validação constitui na parte mais complicada, por várias razões, desde a leitura da situação que “está pronta” até a escrita explicativa do novo processo resolutivo.

Ressalta-se que as atividades com essa perspectiva devem estar alinhadas com os objetivos de ensino e de aprendizagem do planejamento de cada docente, de modo a corroborar para os encadeamentos relativos a construção do conhecimento de forma mais efetiva. Não há gabarito preestabelecido para essas questões, mas uma sinalização daquilo que pode ser inserido em cada um dos espaços destinados a resposta. Isto é, a análise a ser feita pelo docente, perpassa também por uma investigação, relacionada a interpretação estabelecida pelos envolvidos. O

---

contexto dessa parte, informada no início de cada atividade, reconhece a importância da indicação dos critérios avaliativos, como elemento fundamental para os educandos compreenderem o modo como serão observados no decurso da elaboração de cada resposta.

## **CONCLUSÕES**

Compreendemos a importância do docente utilizar várias metodologias de ensino, visto que essa configuração pode oportunizar um envolvimento mais significativo dos educandos. Quando nos referimos as atividades de cunho investigativo, buscávamos uma possibilidade de ensinar os conceitos matemáticos, propiciado por situações problema que favorecesse o levantamento de hipóteses, questionamentos e argumentos para o processo resolutivo. Salientamos que a nossa pesquisa ainda contempla aspectos introdutórios, por estarmos vivenciando os primeiros passos em estudos dessa natureza, advindos dos deveres quanto a bolsa de iniciação à docência, em um subprojeto do PIBID.

Espera-se que a investigação exposta aqui, possa servir como elemento para uma intervenção, pautada no uso dessa metodologia, de modo a possibilitar momentos de reflexão em torno dos conceitos apresentados pelo docente. Reconhecemos que a organização de um cenário para compreender os aspectos da investigação matemática, com as considerações direcionadas a determinado curso, pode promover contributos para a acomodação de conceitos que vão para além da especificidade da disciplina Matemática.

Quando se desenvolve pesquisa no âmbito da sala de aula, as múltiplas variáveis constituem em um verdadeiro desafio, tanto para a posição de pesquisador, quanto para as correspondências dos aspectos do ato de ensinar. Repensar a prática do ambiente escolar perpassar por dar significado a caminhos desconhecidos, com momentos que podem desmobilizar os planejamentos que foram pensados para cada uma das aulas. Além disso, quando se evidencia outras abordagens para o ensino, pautadas em estratégias que visam a construção do conhecimento como ponto inicial das discussões, pode significar mais trabalho para que o processo de ensino e aprendizagem seja estruturado com participações propositivas de todos os envolvidos.

## **REFERÊNCIAS**

---



PIOVESAN, S. B.; ZANARDINI, J. B. **O ensino e aprendizagem da Matemática por meio da metodologia de resolução de problemas**: algumas considerações, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/845-4.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2023.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.17, n. Especial, p. 49-67, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/K556Lc5V7Lnh8QcckBTTMcq/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em 10 mar. 2023.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de Alfabetização Científica e o padrão de Toulmin. **Ciência e Educação**, v. 17, p. 97-114, 2011.

SILVA, B. P. F. **Investigação matemática como metodologia de ensino para uma aprendizagem significativa**. 2022. 90f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos/ SP, 2022.

---

## O USO DA LINGUAGEM LOGO COMO FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DE GEOMETRIA PLANA

Silvio Trajano de Farias<sup>1</sup>  
Cristina Régia Barreto Moreira<sup>2</sup>

### RESUMO

LOGO é uma linguagem de programação desenvolvida com o intuito de servir como instrumento de aprendizagem, podendo ser usada para o ensino de crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, as atividades propostas nessa pesquisa pretendem consolidar os conhecimentos de Matemática e Informática através da linguagem de programação LOGO. O objetivo da pesquisa é proporcionar aos alunos uma experiência interdisciplinar com foco no conhecimento do que são as linguagens de programação e suas aplicações no dia a dia. Assim, o estudo foi desenvolvido em turma do curso Técnico em Meio Ambiente, na disciplina de Matemática I, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Ipangaçu, com o anseio de evidenciar o uso da linguagem LOGO como ferramenta interdisciplinar no ensino de Geometria Plana. Com a interação entre os conteúdos de Informática e os da disciplina de Matemática, espera-se proporcionar aos estudantes uma experiência nova de aprendizagem efetiva, afastando-se da forma tradicional de ensino e aliando tecnologia ao ensino da Matemática de modo a torná-lo mais atrativo, dinâmico e eficiente.

Palavras-chave: LOGO. Matemática. Informática. Residência pedagógica.

### ABSTRACT

LOGO is a programming language developed with the intention of serving as a learning tool, which can be used for teaching children and adults. In this context, the activities proposed in this research intend to consolidate the knowledge of Mathematics and Informatics through the LOGO programming language. The objective of this research is to provide students with an interdisciplinary experience focused on knowledge of what programming languages are and their applications in everyday life. Thus, the study was carried out in a group of the Technical Course in Environment, in Mathematics I, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), Ipangaçu Campus, with the aim of demonstrating the use of LOGO language as an interdisciplinary tool in the teaching of Plane Geometry. With the interaction between the subjects of Informatics and Mathematics, it is expected to provide

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso Superior de Licenciatura em Informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - *Campus* Ipangaçu. E-mail: [silviotrajano28@gmail.com](mailto:silviotrajano28@gmail.com).

<sup>2</sup> Docente de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - *Campus* Ipangaçu. E-mail: [cristina.moreira@ifrn.edu.br](mailto:cristina.moreira@ifrn.edu.br).



students with a new experience of effective learning, moving away from the traditional way of teaching and combining technology with the teaching of Mathematics in order to make it more attractive, dynamic and efficient.

Keywords: LOGO. Mathematics. Computer. Pedagogical residence.

## INTRODUÇÃO

A programação LOGO usa uma tartaruga como cursor para executar os comandos dados pelo usuário. Essa referência à tartaruga vem do início da criação da linguagem, de modo que, através dos comandos, um pequeno robô, com aparência de uma tartaruga, se movimentava em ambiente virtual. Segundo Papert (1985), há motivações pertinentes para o uso pedagógico dessa linguagem.

“Os ambientes intelectuais oferecidos às crianças pelas sociedades atuais são pobres em recursos que as estimulem a pensar sobre o pensar, aprender a falar sobre isto e testar suas ideias através da exteriorização das mesmas. O acesso aos computadores pode mudar completamente esta situação. Até o mais simples trabalho com a tartaruga pode abrir novas oportunidades para tornar mais acurado nosso ato de pensar sobre o pensar: programar a tartaruga começa com a reflexão sobre como nós fazemos o que gostaríamos que ela fizesse; assim, ensiná-la a agir ou pensar pode levar-nos a refletir sobre nossas próprias ações ou pensamentos" (PAPERT, 1985, p.45).

Portanto, a LOGO é uma linguagem de programação desenvolvida com o intuito de servir como instrumento de aprendizagem e, particularmente, aplicar a LOGO para o ensino de Matemática. Desse modo, o estudo foi desenvolvido em uma turma do curso Técnico em Meio Ambiente, na disciplina de Matemática I, do IFRN/Ipangaçu, para demonstrar o uso da linguagem LOGO como ferramenta interdisciplinar no ensino de Geometria Plana. Além disso, mostrar o quão próximas são as disciplinas de Informática e Matemática e o quão presentes são as linguagens de programação no nosso cotidiano.

E mais especificamente o presente trabalho pretende: relacionar as várias linguagens de programação com seus respectivos usos; promover a aprendizagem de conhecimentos de Matemática através de plataformas *Kturtle*, cuja linguagem de programação LOGO é inteiramente voltada para o ensino da Matemática; desenvolver os conceitos de geometria e os de programação, através de uma imersão no pensamento lógico que se traduz em passos ou

linguagem de programação num nível básico; e por fim, avaliar os alunos quanto ao seu desempenho e aprendizado nas atividades propostas.

Com a interação de forma interdisciplinar entre os conteúdos de Informática e os da disciplina de Matemática espera-se proporcionar aos alunos uma nova experiência, afastando-se da forma tradicional de ensino, aliando tecnologia ao ensino da Matemática para torná-lo mais atrativo, dinâmico e eficiente.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Programa de Residência Pedagógica é uma prática ofertada pelos *campi* do IFRN, nos cursos de licenciatura, incluindo o curso de licenciatura em Informática, foco do presente estudo, para possibilitar aos futuros docentes a oportunidade de vivenciar teoria e prática no âmbito escolar. Segundo site do IFRN (2020),

“(…) A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório contribuindo para a avaliação de socialização de sua experiência como residente.” (CAPES, 2018, p.18).

A relação indissociável entre aspectos profissionais teórico-práticos do professor exige a inclusão de atividades pedagógicas que aproxime o formando cada vez mais da realidade escolar. Nesse sentido, o Programa de Residência Pedagógica busca promover uma formação mais sólida e consistente, superando lacunas encontradas no efetivo exercício da profissão. O presente estudo é resultante de atuação de discente nesse programa.

Baseada na filosofia construtivista de Jean Piaget e em pesquisas na área de inteligência artificial, a linguagem LOGO foi desenvolvida no MIT – *Massachusetts Institute of Technology*, Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos - na década de 60 por Seymour Papert e testada fora dos laboratórios a partir da década de 70 como software educacional.

Na linguagem de programação LOGO há interação e comunicação entre o aparelho eletrônico, no caso o computador ou celular, e quem estiver por trás de sua tela, manuseando-o. De acordo com Pocrifka e Santos (2009),

---

“O que se pretende com a Linguagem Logo é oportunizar um ambiente problematizador e criativo. Daí a importância de se propor desafios significativos, relacionados a temas relevantes ao aprendizado dos estudantes, para que os mesmos busquem soluções inovadoras e as representem por meio da Logo.” (POCRIFKA; SANTOS, 2009, p. 3)

A linguagem LOGO criada para o ensino da Matemática usa linhas de código as quais movimentam um pequeno robô, em formato de tartaruga, dentro do ambiente de programação, daí o nome do software Kturtle. Aliás, sobre a atuação desse recurso no ensino de Matemática, Gregolin (1994) traz a seguinte questão:

“Interagir com a tartaruga Logo pode contribuir na construção de conceitos matemáticos, muitas vezes de forma intuitiva. Conceitos podem ser explorados até mesmo antes de serem apresentados formalmente, possibilitando a descoberta de relações matemáticas importantes” (GREGOLIN, 1994, p.4).

De fato, essa ferramenta propicia a aprendizagem de conceitos matemáticos em crianças, como também em adultos. Ou seja, conceitos da Geometria Plana, tais como ângulos, circunferência e teoremas diversos podem ser trabalhados com esse recurso didático. Assim, não há dúvidas de que “a aprendizagem da Matemática certamente é enriquecida com o apoio da Linguagem LOGO” (GREGOLIN, 1994).

Na Geometria Plana é possível trabalharmos as figuras que compõem esse universo da Matemática inseridos nas tecnologias de programação. No caso do uso da LOGO, a escolha das figuras bidimensionais explica-se porque “A geometria plana ou euclidiana é a vertente da Matemática que estuda as figuras geométricas que não possuem volume, como triângulos, retângulos, círculos, entre outros”. (SANTOS, 2018).

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa é um estudo de caso descritivo, na concepção do Programa Residência Pedagógica (PRP), edição 2020, tendo como escola campo o IFRN/ Ipangaçu. Devido ao contexto pandêmico da COVID-19, esse estudo foi implementado no modelo de ensino remoto emergencial, tendo em vistas as necessidades de várias adequações. Muitos foram os desafios enfrentados, principalmente pelos alunos com dificuldades de acesso ao

---

ensino remoto, seja pela falta ou má qualidade de acesso à internet, seja pela ausência de aparelhos eletrônicos ou por quaisquer outros problemas.

Após todas as adequações realizadas, as aulas foram retomadas. Com isso, as atividades da PRP que compreendem as etapas de imersão e regência, ambas com carga horária definidas previamente, foram reiniciadas. Durante estas etapas, as disciplinas de Matemática e Estatística foram observadas, tanto na modalidade de Educação do Jovens e Adultos (EJA), quanto no Técnico integrado de nível médio em Meio Ambiente, bem como no ensino superior no curso de Licenciatura em Química.

Os temas tratados nesse estudo consideraram os assuntos da ementa de cada disciplina, com algumas adequações necessárias devido ao formato remoto e ao modelo organizacional do semestre letivo, dividido em módulos, adotado pelo IFRN. De acordo com o cronograma de regência do Programa, o pesquisador em conjunto com o professor titular da disciplina elaborou uma intervenção interdisciplinar que compreendia os conteúdos de Matemática, especialmente sobre o estudo de triângulos, para ser desenvolvido juntamente com o conteúdo de Informática através da linguagem de programação LOGO. Ou seja, como proposta de ensino, os alunos são orientados a movimentar o personagem - a tartaruga - em ambiente de programação, através de linhas de comandos e passos lógicos com o objetivo de desenhar figuras geométricas cujas áreas e medidas são objetos de estudo da Geometria Plana. Com isso, a proposta pretende ressignificar velhos conceitos e aplicações desse objeto de aprendizagem.

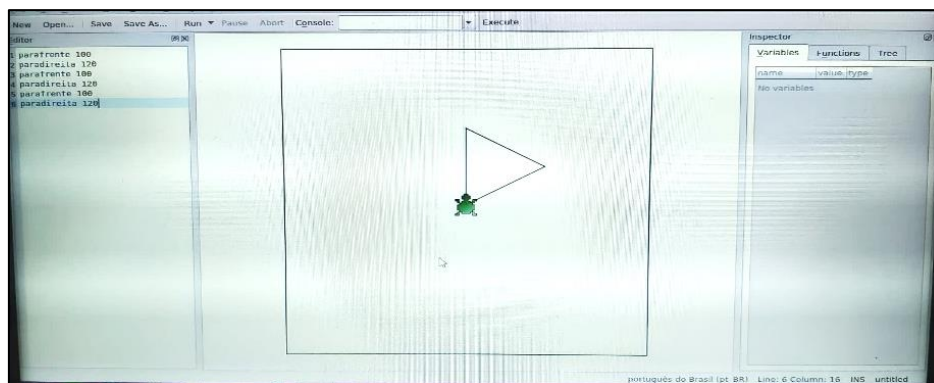
Os sujeitos pesquisados compõem uma turma com 37 alunos do curso Técnico em Meio Ambiente, primeiro semestre de 2020, matriculados na disciplina de Matemática I, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Ipangaçu.

A regência interdisciplinar consistiu em um encontro síncrono com estes alunos no formato de aulas remotas. Todo o material da aula foi inserido na turma da disciplina de Matemática I no *Google Classroom*, com um comentário: atividade avaliativa para instigar os alunos e despertar o interesse dos mesmos. Em seguida, foi enviado um aviso no grupo do *Whatsapp* da turma, canal de comunicação muito usado em tempos de ensino remoto e criado com intuito de informar, tirar dúvidas e estreitar os laços entre professores e alunos. Também foram disponibilizados horários para tutoria com horários pré-estabelecidos.

Durante o encontro assíncrono, inicialmente, foi apresentada uma contextualização sobre o conteúdo a ser abordado e também sobre a LOGO e seus usos. Após essa explanação através de uma apresentação de *slides*, foi desenvolvida a proposta de uma primeira atividade que consistia na escolha de um triângulo a critério do aluno e, posteriormente, de seu desenho na plataforma sugerida. Nessa etapa, disponibilizou-se aos alunos versões: do *Kturtle* para baixar no Linux; do Super Logo para baixar no Windows; de acesso *on-line* para navegadores *web*; bem como, de um aplicativo (APP) do Minilogo para celulares a ser baixado no *Play Store*. Todas essas versões previamente testadas.

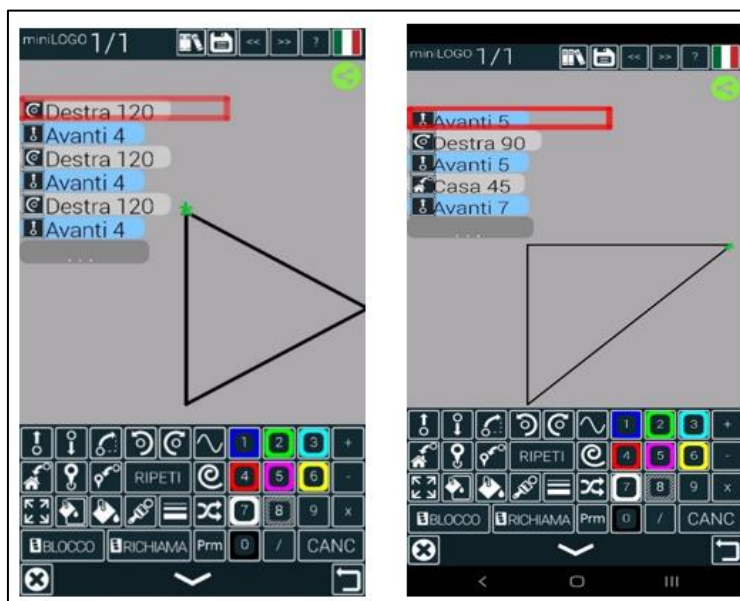
Os alunos foram agrupados em, no máximo, cinco integrantes, e contaram com a orientação do discente participante do PRP, tanto para baixar e utilizar a plataforma, quanto para o desenvolvimento da atividade. A decisão do trabalho em grupos deveu-se a melhor adequação ao contexto socioeconômico nos quais os alunos estavam inseridos, pois nem todos dispunham de acesso a computadores ou dispositivos moveis de qualidade. Também, por se tratar de um contexto de pandemia, os alunos não dispunham de acesso aos laboratórios de informática do campus do IFRN. Ao concluir a construção do triângulo proposto, os alunos enviaram suas atividades contendo o *print* da tela da plataforma de uso (Fig. 1 e Fig. 2).

**Figura 1:** Primeira parte da atividade - execução do programa e *print* da tela do notebook enviada por uma aluna da turma em estudo.



Fonte: Própria (2020).

**Figura 2:** Primeira parte da atividade - execução do programa e *print* da tela dos celulares enviados por dois alunos da turma em estudo.

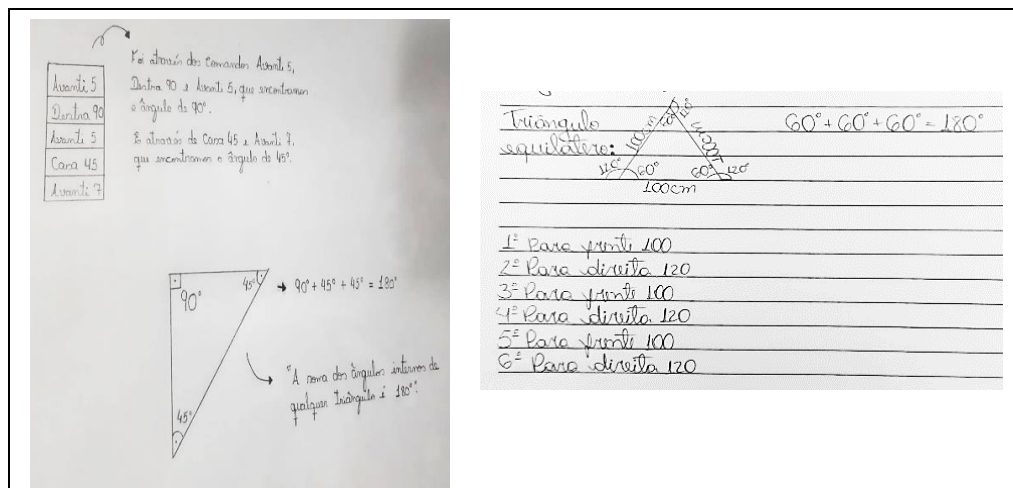


Fonte: Própria (2020).

Com a execução na plataforma de linguagem LOGO e o envio do *print* das telas, exemplificados nas figuras 1 e 2 anteriores, foi concluída a primeira parte da atividade.

Em seguida, foi requerido aos alunos que desenvolvessem o cálculo da soma dos ângulos internos do triângulo para averiguação de famoso teorema, considerando os ângulos inseridos na plataforma durante a construção da figura geométrica. Assim como também, foi solicitado a descrição dos passos lógicos da construção (Fig. 3).

**Figura 3:** Segunda parte da atividade – descrição dos passos lógicos no LOGO e aplicação de teorema da soma dos ângulos de um triângulo enviado por um aluno da turma em estudo.



Fonte: Própria (2020).

Com a entrega da primeira parte da atividade, um aluno responsável pelo grupo apresentava oralmente os cálculos desenvolvidos. A participação dos outros integrantes do grupo ocorria naturalmente quando eles mostravam quais ângulos foram usados para definir o triângulo escolhido. Isso tudo, de modo a consolidar os conhecimentos obtidos no decorrer do módulo e, em destaque, durante a aula de abordagem interdisciplinar.

Assim, nessa segunda fase da atividade, cada grupo demonstraria a efetiva consolidação do conteúdo abordado, tanto da Geometria quanto da Informática, através dos cálculos efetuados e do relato dos passos lógicos de programação. Portanto, trata-se de uma atividade de cunho avaliativo com principal objetivo de reforçar através de práticas interdisciplinares os conteúdos de Matemática e de Informática.

Ao término dessas etapas, foi realizado um *feedback* com os alunos no modelo de roda de conversa, de modo a proporcionar um momento de auto avaliação e averiguar qual nível de aprendizagem foi atingido por eles nos assuntos trabalhados, durante o desenvolvimento das tarefas, quais as dificuldades encontradas, bem como a aceitação da atividade interdisciplinar executada.

No ambiente da turma no *Google Classroom* os alunos manifestaram-se durante e após a realização do encontro síncrono. Logo no início, eles apontaram não entender a proposta. Outros relataram não ter condições de desenvolver a atividade por não ter um computador ou por possuir aparelhos celulares com pouca capacidade de memória. Vários questionamentos foram adicionados ao *Classroom*, tais como: "não seria melhor fazer atividade de outra forma?"; "o link para baixar não abre"; "meu celular não tem espaço suficiente na memória para baixar"; "não estou conseguindo usar o e-mail escolar para entrar na versão on-line do ambiente de programação (software)"; entre outros. À medida que esses questionamentos iam aparecendo foi oferecido o suporte. Para cada demanda buscou-se uma solução, por exemplo, a formação de grupos inserindo colegas com disponibilidade de aparelhos capazes de desenvolver a atividade, ou ainda, a gravação de vídeos complementares explicando como baixar e utilizar o APP para celular, como acessar a versão on-line com o uso de e-mail escolar e links para acesso.

Esses comentários eram previstos, pois são atividades que normalmente encontram um pouco de resistência. Passado esse pequeno alvoroço inicial e avaliado a condição de cada aluno, optou-se por desenvolver a atividade em grupo de até 5 componentes. Isso contornaria

---

as dificuldades de implementação por falta de aparelhos eletrônicos ou por memória insuficiente.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Numa sala com 37 alunos a divisão ficou da seguinte forma: nove alunos desenvolveram atividade individualmente (A1 a A9), quatorze formaram duplas (B1 a B10), seis alunos em trios (C1 a C6) e apenas dois grupos de quatro alunos (D1 a D8).

**Quadro 1:** Composição dos grupos de trabalho.

| INDIVIDUAL | DUPLAS                 | TRIOS                  | QUARTETOS              |
|------------|------------------------|------------------------|------------------------|
|            | GRUPO<br>(COMPONENTES) | GRUPO<br>(COMPONENTES) | GRUPO<br>(COMPONENTES) |
| A1         | K (B1, B2)             | X (C1, C2, C3)         | W (D1, D2, D3, D4)     |
| A2         | L (B3, B4)             | Y (C4, C5, C6)         | Z (D5, D6, D7, D8)     |
| A3         | M (B5, B6)             |                        |                        |
| A4         | N (B7, B8)             |                        |                        |
| A5         | O (B9, B10)            |                        |                        |
| A6         | P (B11, B12)           |                        |                        |
| A7         | Q (B13, B14)           |                        |                        |
| A8         |                        |                        |                        |
| A9         |                        |                        |                        |

**Fonte:** Própria (2020).

Os alunos que desenvolveram as atividades apresentaram poucas dificuldades, procurando orientações apenas para o uso do ambiente de programação ou para uso do aplicativo do celular enviando a atividade bem antes do fim do prazo dado para resolução que foi de 10 dias. Portanto, de modo geral os alunos conseguiram desenvolver as atividades de forma satisfatória, necessitando de um pouco de suporte apenas para uso do APP para celulares, ferramenta de opção da maioria dos estudantes, e de como relacionar a figura geométrica criada nessa plataforma com os cálculos dos ângulos.

Os direcionamentos dados com relação ao APP eram relativamente simples, pois rapidamente os alunos se ambientavam com os comandos e conseguiam desempenhar facilmente a primeira etapa da atividade que tratava de desenhar um triângulo a critério do aluno. Enquanto que, na segunda parte da atividade, os alunos eram orientados a calcular os



ângulos da figura de modo que, ao passo que ia construindo a figura no ambiente de programação do APP, eles tinham a visualização de algo que, até então, era abstrato, apenas um conceito, juntamente com a construção dos ângulos e medidas necessárias. Desta forma calcular os ângulos tendo por base a figura criada por ele se tornava intuitiva.

Ao término dessa etapa, realizou-se um *feedback* da atividade onde o aluno foi indagado sobre o entendimento da atividade e quais dificuldades foram identificadas. Além disso, questionou-se se uso da linguagem LOGO no ambiente de programação havia ajudado na aprendizagem.

Quando questionada sobre a dificuldade em desenvolver a atividade a aluna D1 integrante do grupo W respondeu: "Não é difícil. Só em relação ao aplicativo que estranho, mas depois vai pegando o jeito. Mas gostei, achei interessante".

Aluno C1 do trio X respondeu: "Foi fácil. Apenas o APP foi um pouquinho complicado de entender no início, mas depois ficou tranquilo e trabalhar no ambiente ajudou a entender melhor os cálculos [...]".

Aluna B3 da dupla L respondeu: "Parecia difícil, mas depois que começa a utilizar, com a orientação dá pra desenrolar de boa".

Aluna A8 respondeu: "Foi tranquilo. No colégio que eu estudava o professor usou o Geogebra em uma atividade parecida [...]. Dá para entender melhor o assunto dessa forma".

Como revela os relatos acima, a proposta aqui presente, mostrou-se interdisciplinar e dinâmica, tornando a aula prazerosa e participativa de modo que os alunos, através dos conhecimentos de programação, puderam construir figuras geométricas e, através delas, desenvolver os cálculos de áreas, ângulos e conceitos relacionados.

## **CONCLUSÕES**

Na proposta construcionista de Papert (1985) o aluno, usando o computador, visualiza suas construções mentais, relacionando o concreto e o abstrato por meio de um processo interativo, e favorecendo a construção do conhecimento. Nessa concepção de ensino e aprendizagem e por todos os aspectos aqui descritos, a linguagem LOGO usada no ambiente de

---

programação do software, mostrou-se uma importante ferramenta facilitadora no ensino da Geometria Plana, conforme revelado no relato dos estudantes.

De fato, é possível relacionar os diversos tipos de linguagens de programação com seus respectivos usos na criação e desenvolvimento de conceitos e objetos contextualizados em exemplos do nosso dia a dia e em plataformas, sites e aplicativos. Com isso, mostrar aos alunos e professores como os diversos tipos de linguagens estão presentes ao nosso redor, inclusive servindo de recurso didático. A pesquisa revela como foi possível consolidar os conceitos de Geometria Plana com o uso da linguagem LOGO, seja por meio do ambiente de programação *turtle* que vem no pacote do *Linux*, ou em outros ambientes como Super Logo - versão para o *Windows*.

Ao colocar em prática os conhecimentos sobre ângulos e áreas das figuras planas adquiridos no decorrer das aulas de Matemática, os alunos foram construindo figuras geométricas através de poucas linhas de código. Dessa forma, a abstração torna-se algo tangível e capaz de ser analisado. Todo esse processo de construção do conhecimento tendo por peça chave o aluno e seu aprendizado, demonstra maneiras diferentes de aprender Matemática por meio de aplicativos já existentes, e ao mesmo tempo, contar com o engajamento dos discentes nesse processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação dos alunos foi parte fundamental nesse processo. A atividade se deu em duas etapas de forma estratégica, ou seja, na primeira parte os alunos eram conduzidos a desenhar no ambiente de programação (software) uma figura a qual requeria conhecimentos prévios de áreas e ângulos. Nela alguns alunos tiveram dúvidas para desenvolver, mas com apoio eles conseguiram concluir satisfatoriamente. Já a segunda etapa que consistia em desenvolver os cálculos dos ângulos da figura, houve a consolidação do objeto de conhecimento tratado na atividade. Assim, a avaliação foi qualificada, levando em consideração o quanto os alunos conseguiram aprender.

Com os resultados satisfatórios alcançados nessa pesquisa, aponta-se a necessidade de produção científica nessa linha, com trabalhos que desenvolvidos na exploração de outras linguagens de programação, com outros temas da Matemática, ou mesmo, outras disciplinas.

## REFERÊNCIAS

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 06/2018**: Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

GREGOLIN, Vanderlei Rodrigues. **Linguagem LOGO**: explorando conceitos matemáticos. 2015. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art-8-vol1-dez-20091.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2022.

JÚNIOR, Eduardo Teodoro Silva. **WxLogo 2.0**. 2000. Disponível em: <<http://algot.dcc.ufla.br/~bruno/wxlogo/docs/oqueue.html>>. Acesso em: 09 jan. 2022.

MATTE, Marília Luiza. **A linguagem LOGO como possibilidade de aprendizagem de Matemática**. 2011, Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37116/000819648.pdf?sequence=1..&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 jan. 2022.

NUNES, Sergio da Costa; SANTOS, Renato Pires. **O Construcionismo de Papert na criação de um objeto de aprendizagem e sua avaliação segundo a taxionomia de Bloom**. 2013. Disponível em: <[http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1200-1.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1200-1.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2022.

PAPERT, Seymour. **LOGO**: Computadores e Educação. São Paulo, Brasiliense, 1985.

POCRIFKA, Dagmar Heil; SANTOS, Taís Wojciechowski. **Linguagem LOGO e a construção do conhecimento**. IX Congresso Nacional de Educação (Educare). 2009. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2980\\_1303.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2980_1303.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2022.

## **O USO DAS TDICs NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE TONANTINS-AM.**

Jacimery de Castro Faia<sup>1</sup>  
Dênis Gonçalves Mariano<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este estudo explora como “As tecnologias digitais de informação e comunicação estão sendo usadas no processo de ensino aprendizagem do Novo Ensino Médio, na Escola Estadual São Francisco, Coordenadoria Regional de Educação de Tonantins, no Amazonas, em 2022. Para tanto, seu objetivo foi apresentar as TDICs, seu uso e a importância de sua inserção como suporte às metodologias de ensino, conforme o que propõem: (VALENTE 2013; ALONSO 2008; PRETO 2012; SILVA, 2018; SIEMENS, 2004; MORAN 2018; KENSKI, 2012; KRUGER, 2021; SIEMENS, 2006); dentre outros. Para embasar essa proposta de investigação, fez-se o aporte bibliográfico e teórico. Coletou-se os dados, aplicando os questionários aos alunos e professores. Tabulou-se os dados para uma análise numérica e descritiva para explorar ou conhecer o tema proposto, baseado no aporte bibliográfico. Assim, o desenho dessa pesquisa, resume-se quanto ao tipo em não experimental e exploratória. Constatou-se que os respondentes professores e os alunos compreendem a importância da tecnologia, possuem acesso as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, porém faltam conhecimentos aos respondentes professores quanto às aplicabilidades dos meios tecnológicos, vencer o medo e a resistência. Nas palavras de (KENSKY, 2012), “Tecnologia é poder”. Quanto ao uso das TDICs no processo de Ensino e Aprendizagem, ainda temos um reduzido grupo que utiliza como suporte metodológico, porém com muitas dificuldades.

**Palavras chaves:** Educação. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Ensino e Aprendizagem.

### **ABSTRACT**

This study explores how "Digital information and communication technologies are being used in the process of teaching new high school learning, at the São Francisco State School, Regional Coordination of Education of Tonantins, in Amazonas, in 2022. Therefore, it presents the TDICs, their use and the importance of their insertion as support to teaching methodologies, according to what they propose: (VALENTE, 2013; ALONSO 2008; PRETO 2012; SILVA, 2018; SIEMENS, 2004; MORAN 2018; LOPES, 2021; KENSKI, 2012; KRUGER, 2021; SIEMENS, 2006); among others. To support this research proposal, the bibliographic and theoretical contribution was made. Collected the data, applying the questionnaires to students and teachers. Data were tabled for a numerical and descriptive analysis to explore or know the proposed theme, based on the bibliographic contribution. Thus, the design of this research is summarized as to the type in non-experimental and exploratory. It was found that the student respondents and students understand the importance of technology, have access to Digital

---

<sup>1</sup> Graduação em Educação Física, UFAM, jacimery.faia@seduc.net.

<sup>2</sup> Graduação em História, UEA, denismariano72@gmail.com.

Information and Communication Technologies, but lack knowledge to the teacher respondents about the applicability of technological means, overcome fear and resistance. In the words of (KENSKY, 2012), "Technology is power". Regarding the use of TDICs in the teaching and learning process, we still have a small group that uses methodological support, but with many difficulties.

**Key words:** Education. Digital Information and Communication Technologies. Teaching and Learning.

## INTRODUÇÃO

No contexto das possibilidades de transformação nas diversas áreas, movido pela evolução dos processos comunicacionais e de informação, principalmente, no campo digital e nas preocupações em avançar para perspectivas metodológicas interessantes e eficientes pedagogicamente, é possível pensar no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) enquanto alternativa para qualificar o processo de ensino aprendizagem. A incorporação de ferramentas digitais e tecnológicas no campo da educação pode permitir uma realidade de estímulo, ampliação de visão de mundo e construção de capital cultural e crítico dos discentes.

Essa pesquisa analisou as TDICs na educação, a partir do que Valente (2013), considera que as várias tecnologias digitais como: softwares, vídeos, aplicativos, imagens, smartphone, jogos virtuais, dentre outros. O autor vai além quando se essas novas tecnologias conectadas à internet, para assim, produzirem e ampliarem as possibilidades de uso comunicacional dessas ferramentas na educação.

Outros pesquisadores consideram que as TDICs são relevantes ferramentas, pois, permitem um processo de ensino e aprendizagem por meio de experiências interacionais interessantes, ao possibilitar um potente material de ampliação das interações coletivas e produção do conhecimento (ALONSO, 2008; VALENTE, 2013; FANTIN, 2012).

No contexto escolar, as TDICs são importantes ferramentas pedagógicas que podem complementar as ações do professor em sala de aula para dinamizar e tornar o momento de aprendizagem mais atrativo e prazeroso, e consistem no tratamento da informação, articulado com os processos de contextualização, interação e comunicação, em realidades que multiplicam as possibilidades, reúnem, distribuem, compartilham informações e constroem o conhecimento.

Por outro lado, a problemática de acesso à internet e educação pelos meios digitais nas regiões das calhas de rio da Bacia Amazônica ainda ecoa como algo que vai de encontro ao direito à inclusão digital, defendida pelos governos desde os anos iniciais escolares até a

formação superior, mas com pouco ou quase nenhum investimento para que essa realidade mude.

Na perspectiva de se pensar nessas possibilidades, a pesquisa constituiu uma abordagem que realizou uma análise sobre a importância do uso das TDICs no processo de ensino aprendizagem, enquanto alternativa potente em salas de aula, integradas à metodologia do professor, assim como também refletiu sobre os desafios enfrentados pelos educadores para incluí-las na prática docente como instrumento que facilita a construção do conhecimento.

Deste modo, o local da investigação, de caráter qualitativo, foi um ambiente organizacional público, a Escola Estadual São Francisco, localizada na zona urbana do município de Tonantins, no Estado do Amazonas. Na fase da metodologia, utilizou-se o método observador participante, como forma de coletar os dados a partir de entrevistas informais com alunos sobre o objeto empírico (uso das TDICs na educação), a observação direta dos processos de ensino aprendizagem em sala de aula, participação na vida do grupo em discussões coletivas, assim como obtenção de relatos dos professores quanto ao objeto de pesquisa. Além disso, foi necessária a realização da pesquisa bibliográfica e documental.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nos dias atuais, com a ascensão da tecnologia abre-se um leque de opções e de novas maneiras e elementos que enriquecem a prática pedagógica e direcionam a rotina dos educadores a acompanharem e apreenderem novas formas de ensinar, não como um modismo, mas como uma grande necessidade de nos adequarmos ao tempo presente onde todas as áreas de trabalho e principalmente as recentes profissões já estão enquadradas ou em fase de adaptação ao modo de lidar com as ferramentas tecnológicas que proporcionam rapidez, habilidades múltiplas para desenvolvimento de tarefas em curto espaço de tempo e interação com várias pessoas em diferentes lugares e situações. Além disso, o perfil do aluno de hoje nos desafia, visto que, temos que lidar com várias gerações e principalmente com os nativos digitais. Crianças, jovens e adultos que tem acesso e necessidades de receber dos sistemas educacionais uma formação condizente ao que o mundo globalizado exige.

As TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) representam diferentes mídias, que servem como meio ou suporte para promover a aprendizagem, promovendo a construção do conhecimento, utilizadas para auxiliar neste processo visando:

[...] fortalecer a produção de culturas e de conhecimentos dentro de uma comunidade e, ao mesmo tempo, olhar pra dentro, para ela própria e para fora, para o mundo. Nesse diálogo construímos mais conhecimentos, mais ciência, mais tecnologia, mais cultura (PRETTO, 2012, p. 99).

Hoje, ainda observamos o campo educacional muito lento em relação aos impactos das novas formas e instrumentos de aprendizagem e nos diferentes ambientes onde existe o significado de aprender. “O conectivismo fornece uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os aprendizes florescerem na era digital”. (SIEMENS 2004 p. 07).

Vale ressaltar, que todos os momentos históricos não foram perfeitos, todas as evoluções e mudanças enfrentaram conflitos, resistências e muitos fracassos, porém não devemos deixar de acreditar que através da educação podemos transformar realidades, fazendo acontecer através da TDICs um processo de aprendizagem criativo que acompanha o tempo e suas transformações. Para Moran (2000 p. 12) “as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância”.

O Sistema Educacional está diretamente ligado a essas transformações do mundo globalizado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no item da organização curricular evidencia a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem. O documento preconiza que:

[...] as tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens (BRASIL, 2013, p. 25).

Nesse caminho de relação tecnologia e educação, a tecnologia deve ser vista como aliada na escola, com uma diversidade de meios de potencializar o fazer pedagógico do professor, dinamizando, diminuindo o tempo, desenvolvendo habilidades e principalmente ensinando a conduta correta do uso desses novos mecanismos de comunicação. Para compreensão, Silva (2021) explica que:

“[...] o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade.

Mais do que nunca, o professor está desafiado a modificar sua comunicação em sala de aula e na educação. Isso significa modificar sua autoria enquanto docente e inventar um novo modelo de educação”. (SILVA, 2001, p.15).

No uso das TDICs, que são ferramentas indispensáveis para atender os alunos do século XXI, os autores elencam algumas características dos nativos e imigrantes. Os nativos são digitalmente alfabetizados, conectados, imediatista, experimentadores sociais, percebe-se a facilidade no manuseio, compreensão rápida dos sistemas e facilidade em realizar tarefas utilizando-os. A diferença entre nativos e imigrantes digitais está nas ações e tomadas de decisão. Tudo muito rápido e prático. O contato com esses aparatos tecnológicos é cada vez mais cedo, deixando-os mais aptos e preparados para esse mundo cada vez mais conectado.

Por outro lado, a geração dos imigrantes têm buscado constante adaptação, capacitação e aproximação. Preferem o físico ao digital. Porém, as invenções ocorrem em curto prazo que dificulta seu acompanhamento. Estão expostos a uma enxurrada de novas informações em pouco tempo. Os imigrantes vivem tentando aproximar-se desses meios ao máximo, pois é uma exigência da vida moderna. Essas gerações enfrentam esses problemas hoje, mas acredita-se que é muito provável devido à velocidade das transformações da tecnologia os nativos do presente serão os imigrante do amanhã.

As TDICs são os meios que auxiliam e apoiam a metodologia do professor, no entanto, é necessário que se compreenda a forma de inserir na prática levando em consideração, principalmente o aluno e seu perfil atual. “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. (FREIRE, 1996 p.25), ou de contrair o senso comum acerca da aula e da função do professor, como propõe Teresinha Rios (2001, p. 27): “[...] a aula não é algo que se dá, mas que se faz, no trabalho conjunto de professores e alunos”. “Mudar é difícil, mas é possível e urgente”. (FREIRE, 2001a, p.08).

Aprendemos de forma ativa, de diferentes formas, em diferentes contextos, num movimento dinâmico que requer motivação, incentivo, interesse e curiosidade. Neste cenário atual se destacam as “metodologias ativas” que são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida [...] num mundo conectado e digital, expressam-se com muitas possíveis combinações (MORAN 2018, p. 04).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o desenvolvimento de uma competência geral pelo estudante na educação básica, no que se refere ao uso das tecnologias digitais, que consiste em:



Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

A Base Nacional Comum curricular constitui os dois primeiros anos do Ensino Médio. É obrigatória e comum a todos os estudantes de escolas brasileiras. Os Itinerários Formativos fazem parte da formação flexível, onde os alunos podem escolher o que querem se aprofundar. Segundo o Referencial Curricular do Novo Ensino Médio, do MEC, o objetivo dos Itinerários é "aprofundar as aprendizagens, consolidar a formação integral dos alunos, promover a incorporação de valores como ética, democracia, justiça social e desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea".

Portanto, vale ressaltar que, no Ensino Médio especificamente, o potencial das TDICs é reconhecido em todas as áreas do conhecimento, nas quais são definidas competências e habilidades no que se refere: "a busca crítica de informações nas diferentes mídias; o conhecimento dos riscos e vantagens de seus usos; a apropriação das linguagens midiáticas; a produção de conteúdo em diversas mídias; o uso de *softwares* e aplicativos; o pensamento computacional, dentre outros" (BRASIL, 2018).

## **METODOLOGIA**

Para fundamentar essa proposta de investigação, a pesquisa buscou contribuições teóricas e bibliográficas. Coletou os dados, aplicando os questionários, com a técnica da entrevista aos alunos e professores. Realizou a partir dos dados de cada série ou disciplina uma análise, observando a prática do professor quanto ao uso das TDICS como fator dinamizador da aprendizagem baseado no aporte bibliográfico e práticas já comprovadas. Assim, o desenho dessa pesquisa, resume-se quanto ao caráter misto, com aplicação de ferramentas mistas de obtenção de dados com método observador-participante, combinando a pesquisa de campo e bibliográfica.

Pela natureza da pesquisa exploratória, não experimental, fez-se uma amostra não probabilística intencional. Assim, fez-se o estudo em um turno da população estudada, 100%, ou seja, os 10 professores do turno vespertino, uma turma de 25 alunos dos 92 que compõem

as quatro turmas do Novo Ensino Médio da Escola Estadual São Francisco, em Tonantins-Am. Todas as análises fazem referência a essa totalidade.

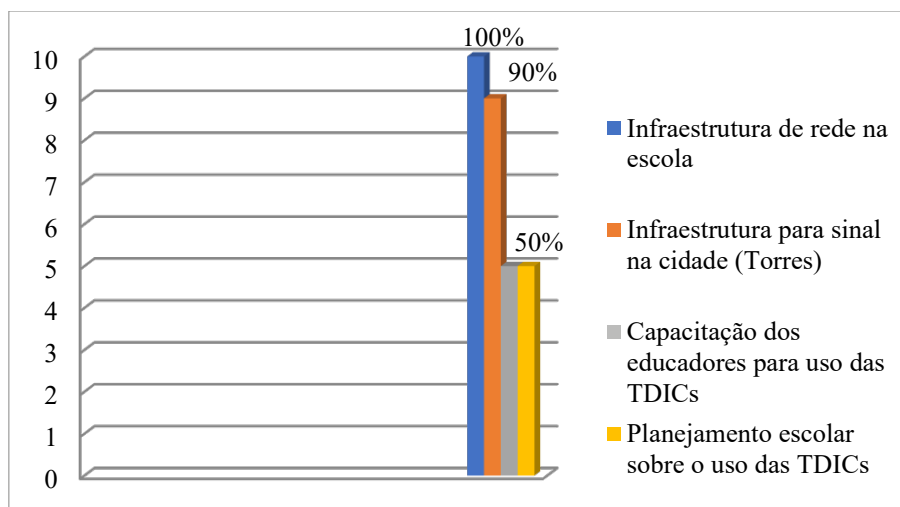
## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises estatísticas utilizadas para explorar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs no processo de ensino e aprendizagem nesta pesquisa, foram a partir de entrevistas com professores e alunos envolvidos no contexto da escola. Suas experiências, acesso e opiniões no que tange a importância e o apoio metodológico ao docente e as possibilidades de uma aprendizagem mais eficaz com a inserção desses aparatos na sala de aula para os alunos.

Os gráficos abaixo demonstram os dados obtidos com os participantes da investigação.

Na inferência sobre as dificuldades do uso das TDICs como recurso pedagógico, tem-se os dados no Gráfico 01:

**Gráfico 01: Dificuldades na efetivação do uso das TDICs como recurso pedagógico.**

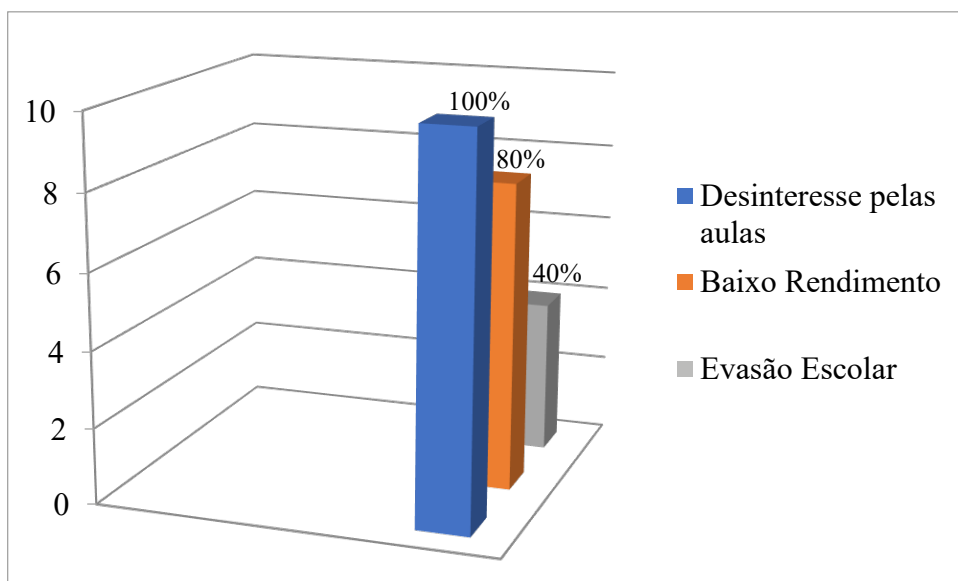


Fonte: Questionário da pesquisa, 2022.

No gráfico 01, as dificuldades indicadas pelos professores para efetivação do uso das TDICs como recurso pedagógico, volta-se principalmente a falta de acesso à rede de internet, tem-se 100% que indicou a falta infraestrutura de rede na escola; 90% a estrutura de sinal na cidade de Tonantins; 50% indicou com o mesmo percentual a Capacitação dos educadores para o uso das TDICs e Planejamento escolar sobre o uso das TDICs na prática pedagógica.

Na questão sobre as dificuldades escolares que podem ser superadas a partir do uso das TDICs, os dados obtidos encontram-se no gráfico 02:

**Gráfico 02: Dificuldades escolares que podem ser superadas com o uso das TDICs.**

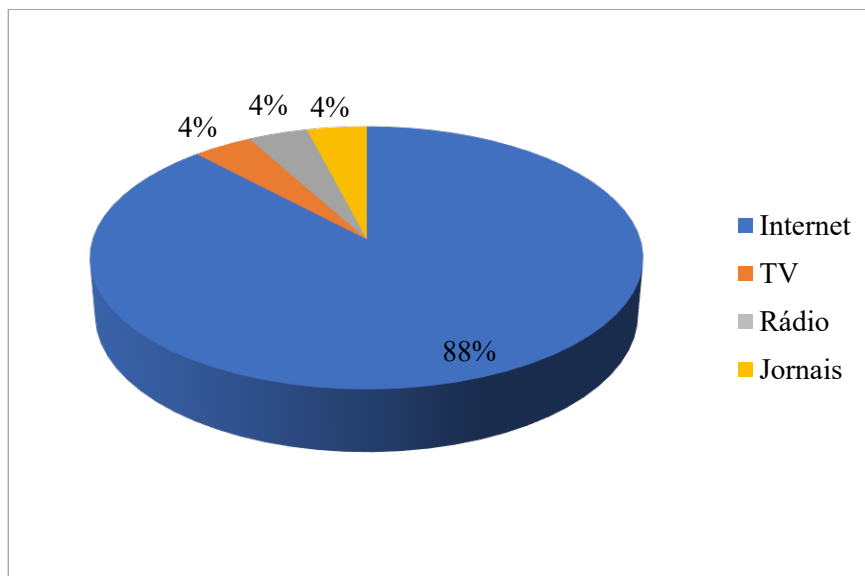


**Fonte:** Questionário da pesquisa, 2022.

Neste questionamento, abordou-se sobre as dificuldades escolares enfrentadas que poderiam ser superadas a partir do uso das TDICs. O item citado com 100% foi o desinteresse pelas aulas, com 80% marcaram o baixo rendimento e 40% dos respondentes indicaram a Evasão escolar. Com o uso das tecnologias pode-se dar maior atenção e acompanhamento ao aluno de forma presencial ou em EAD, aumentando as possibilidades de superar as dificuldades.

Em relação às formas de comunicação mais utilizada pelos alunos, o gráfico 03 nos mostra:

**Gráfico 03: Formas de Comunicação mais utilizadas pelos respondentes alunos.**

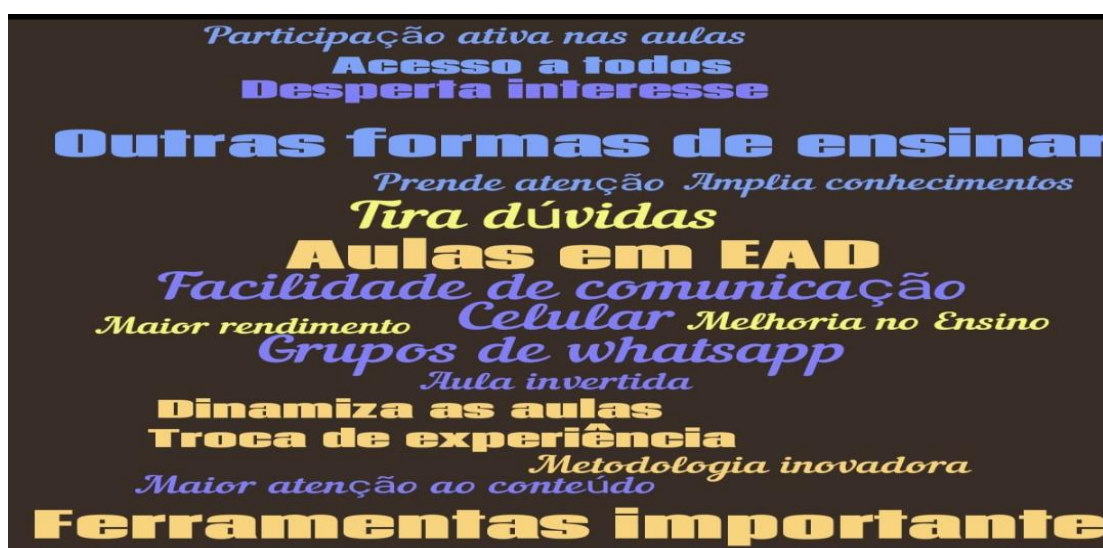


**Fonte:** Questionário da pesquisa, 2022.

Observa-se no Gráfico 03, que a forma de comunicação mais usada pelos alunos é a internet, com 88% dos respondentes, as demais opções como a TV, o rádio e os jornais ocupam o mesmo percentual de 4% dos respondentes. Apesar de muitos declararem que o acesso é difícil em nossa realidade do interior do Amazonas, os alunos afirmam ter acesso e usam as ferramentas digitais para se comunicar.

Na inferência para os respondentes professores relatarem os impactos educacionais do uso das TDICs no processo de ensino, apresenta-se os dados na nuvem de palavras abaixo Figura 01:

**Figura01: Nuvem de palavras que indicam a experiência no uso das TDICs no cotidiano escolar**



Fonte: Questionário da pesquisa, 2022.

Na Figura 04, os professores elencam os impactos positivos do uso das Tecnologias tais como: desperta o interesse nas aulas, conceituam as ferramentas tecnológicas como uma nova forma de ensinar, afirmam que as TDICs são ferramentas importantes que facilitam a comunicação, possibilitam as aulas em EAD, através delas conseguem maior participação ativa nas aulas, dinamiza as aulas com metodologias inovadoras, desenvolve novas habilidades e métodos de ensino como a aula invertida e a interação além da sala de aula através dos grupos de whatsapp. Os impactos positivos se criam com uma nova forma de trabalho. Moran (2000b, p. 70) afirma que, “ensinar com novas tecnologias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. Para MATTAR (2013, p.21) “novas abordagens pedagógicas são necessárias para dar conta das práticas de ensino e aprendizagem em um cenário de ambientes virtuais e redes”.

## CONCLUSÕES

Na pesquisa desenvolvida foram comprovadas as hipóteses levantadas em que a falta de conhecimento das aplicabilidades pedagógicas das TDICs, a falta de formação dos professores/ou resistência à mudança e medo de usar por não se dispor a apropriar-se da sua funcionalidade, na Escola Estadual São Francisco, são os principais obstáculos para a integração das TDICs como suporte a metodologia do professor no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se destacar também, a falta de estrutura da escola e de equipamentos a disposição dos professores e alunos. A maioria dos entrevistados não possui notebook próprio, usa somente o celular com dificuldades no sinal de internet, a escola disponibiliza de apenas um Datashow, um computador na sala de professores e uma caixa de som, outros equipamentos de uma pequena parte dos respondentes, são dos próprios docentes que os utilizam na escola.

Quanto às formações que são oferecidas pela Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino- SEDUC há pouco interesse e participação dos docentes por serem oferecidas em plataformas que requerem um bom sinal de internet, ora a justificativa é o sinal de wi-fi que é pago, ora alegam falta de tempo, ora não demonstram interesse nas formações continuadas.

Como avanços, podemos destacar que a maioria dos alunos possui celular, tem acesso à internet em casa com sinal de wifi e rede móvel. Afirmam que utilizam meios tecnológicos para estudar, tem domínio das aplicabilidades, se comunicam em sua maioria, pelas redes sociais, estudam e se comunicam com professores e colegas pelo grupo da escola, trocam informações, usam para tirar dúvidas, recebem conteúdos e trabalhos pelos grupos de aulas em EAD conforme a estrutura do Novo Ensino Médio.

É importante evidenciar que, a escola pesquisada não oferece o suporte necessário, assim como, não busca meios mais eficazes para diminuir as dificuldades de inserção das TDICs às metodologias de ensino, pois sua política de organização e gestão escolar ainda está impregnada de tradicionalismo, resistência e pouca reflexão diante dos resultados não satisfatórios da escola. Apesar da implantação do Novo Ensino Médio não se observa mudanças significativas, mesmo com a nova estrutura de organização, continua-se com as mesmas ideias e procedimentos tradicionais, com uma roupagem moderna, no entanto, distantes de alcançar resultados satisfatórios, que representem verdadeiramente a progressão do aluno em seu processo de aprendizagem.

Portanto, as contribuições desta pesquisa sinalizam para evidenciara aos demais educadores que não podemos nos distanciar da evolução tecnológica, apegando-nos a

dificuldades que já podem ser superadas com um pouco de interesse e consciência de que a escola é a principal instituição de formação de cidadãos para viverem no mundo globalizado e já não há espaço na sociedade sem as tecnologias, as mesmas movem o mundo. Outra contribuição é a informação dos estudiosos citados que confirmam a grande necessidade desse enlace com os novos aparatos e que as novas habilidades que devemos adquirir são imprescindíveis do tempo presente. Com o uso das Tecnologias as aulas foram mais atrativas, com metodologias ativas, os professores com planejamento de aulas exitosas que envolvem experiência, pesquisa e uso de aplicativos educacionais. Assim, vale ressaltar que precisamos de profissionais que compreendem a grande importância de acompanhar as transformações tecnológicas para oferecer ao aluno do século XXI uma educação condizente com as exigências do mundo atual.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, K.M. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores**: sobre rede e escolas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104, out. 2008.

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 27/08/2022 agosto 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, 2013.

BUNDE, Mateus. Nativos digitais e imigrantes digitais. **Todo Estudo**. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/historia/nativosdigitais-e-imigrantes-digitais>. Acesso em 14 de outubro de 2022.

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



MATTAR, João. **Aprendizagem em ambientes virtuais**: teorias, conectivismo e MOOCS. São Paulo: TECCOGS-PUC/SP, n° 7, jan.-jun. 2013, p. 21-40. Disponível em: Acesso em 27 de outubro 2022.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. Coleção Papyrus Educação. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PRETTO, N. D. L. **Recursos Educacionais Abertos** – Práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SIEMENS, George. **Connectivismo**: learning theory or pastime of the self-amused? 12 nov. 2006. Disponível em: Acesso em: 26 set. 2017.

SILVA, D. V. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 10, n. 26, p. 181-194, 2021.

VALENTE, J. A. **Integração currículo e tecnologias digitais de informação e comunicação**: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Orgs.). As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora. Santa Maria: Biblos, 2013.

---

## O USO DAS TICS ATRELADO A EXPERIÊNCIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Denise Karoline da Silva<sup>1</sup>  
Sayonara Araujo de Macedo<sup>2</sup>  
Rosella Régis de Albuquerque Isacksson<sup>3</sup>  
Jocicleide de Sousa Freitas<sup>4</sup>  
Miria Figueiredo Etelvino<sup>5</sup>

### RESUMO

A Educação Física escolar atualmente tem como premissa abordar os estudantes em sua complexidade, indo além do aspecto do desenvolvimento físico e motor dos alunos. Diante das várias realidades das comunidades escolares existentes, os professores necessitam utilizar metodologias de ensino diferenciadas para atender as demandas dos estudantes e da sociedade contemporânea, condizentes com o tempo e espaço disponibilizado nas instituições escolares. A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) mostra-se uma possível aliada ao cumprimento das tarefas docentes, e torna-se grande parceira para as experiências inovadoras. Portanto, o presente artigo tem como objetivo apresentar o relato de uma experiência de ensino de Educação Física desenvolvendo uma proposta didática a partir do uso das TICs em um estabelecimento de ensino localizado no município de São Tomé/RN, com uma turma de 3º ano do ensino médio, composta por 48 alunos com idades entre 17 e 18 anos. Como resultado, observou-se que os estudantes se envolveram efetivamente com as atividades propostas, obtiveram a compreensão de que a Educação Física não é apenas a repetição de exercícios físicos e gestos motores. Havendo o envolvimento com temas importantes que atravessam a sociedade contemporânea como a relação que as mídias têm sobre o padrão corporal nas sociedades capitalistas, as patologias relacionadas ao sedentarismo, a importância do lazer para a qualidade de vida, a adoção de hábitos saudáveis.

Palavras-chave: Educação física escolar, TICs, experiência inovadora.

### ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Professora da Escola Estadual Amaro Cavalcante da cidade de São Tomé do estado do Rio Grande do Norte, Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional (PROEF), [denise.wylie@hotmail.com](mailto:denise.wylie@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Governador Aduauto Bezerra da cidade do Crato estado do Ceará, Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional (PROEF), [sayonarasocrates@gmail.com](mailto:sayonarasocrates@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora da Escola Estadual de Educação profissional José de Barcelos da cidade de Fortaleza estado do ceará, Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional (PROEF), [risacksson@gmail.com](mailto:risacksson@gmail.com)

<sup>4</sup> Professora da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Luiz Coelho da cidade de Maranguape estado do Ceará, Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional (PROEF), [jocicleide11@gmail.com.br](mailto:jocicleide11@gmail.com.br)

<sup>5</sup> Professora da Escola de Ensino Fundamental Tarcila Cruz Alencar da cidade de Juazeiro do Norte estado do Ceará, Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional (PROEF), [miriaff10@gmail.com](mailto:miriaff10@gmail.com)



School Physical Education currently has the premise of approaching students in their complexity, not just dedicating themselves to the aspect of physical and motor development of students. Faced with the various realities of existing school communities, teachers need to use different teaching methodologies to meet the demands of students and contemporary society, consistent with the time and space available in school institutions. Technological advances and the emergence of Information and Communication Technology (ICT) prove to be possible allies for the fulfillment of teaching tasks, and it becomes a great partner for innovative experiences. Therefore, this article aims to present the experience report of a Physical Education teaching experience based on the use of ICT in a teaching establishment located in the city of São Tomé/RN, with a group of the 3rd year of high school, made up of 48 students aged between 17 and 18 years. As a result, it was observed that the students were effectively involved with the proposed activities, they obtained the understanding that Physical Education is not just the repetition of physical exercises and motor gestures and the involvement with important themes that cross contemporary society, such as, relationship that the media have on the body standard in capitalist societies, the pathologies related to sedentary lifestyle, the importance of leisure for the quality of life, the adoption of healthy habits.

Keywords: School physical education, ICTs, innovative experience.

## INTRODUÇÃO

A educação física é o componente curricular que trata do jogo, da ginástica, do esporte, da dança, da capoeira, e de outras temáticas como sendo um conhecimento da cultura corporal de movimento, e esta cultura corporal é compreendida como o conjunto de atividades culturalmente produzidas pelo homem e historicamente situadas.

No ensino médio, essa disciplina tem perdido espaço e prestígio por várias razões. Uma delas é a repetição dos conteúdos do ensino fundamental, que acaba desestimulando os alunos, fator esse somado a metodologias tradicionais, em que se privilegia a repetição de movimentos ou o uso repetitivo das modalidades esportivas mais populares, como futebol, vôlei, basquete.

A escola da atualidade apresenta uma realidade de mudanças constantes, de necessidades volúveis e, que por vezes, acaba gerando inquietações, dúvidas e conflitos, tanto de alunos quanto dos professores, com relação ao papel da escola e como deve acontecer o processo de ensino-aprendizagem. Junto a essas dúvidas surgem inúmeras outras questões, a exemplo: o que a escola deve ensinar? São as novas tecnologias o problema? São os alunos desinteressados com as questões sociais e humanas tratadas no ambiente escolar? Estaria o problema na formação dos professores? Ou, ainda, as questões escolares estão sempre atreladas às dificuldades dos alunos? Como lidar com a falta de interesse, concentração e motivação dos alunos, em especial do ensino médio, para com as atividades as atividades propostas? (SOUZA, 2017)

Para superação dessas problemáticas, é necessário que o professor trabalhe em outras perspectivas, nas quais a voz do aluno seja ouvida, tornando assim a aprendizagem ativa. Sabemos que os alunos do ensino médio provêm de variadas situações de vida e contextos, tanto sociais, como culturais e econômicos, e essa individualidade deve ser lembrada no momento do planejamento, de forma que sua realidade local, seus anseios sejam incluídos nos planos de aula. O modelo de ensino tradicional já não acompanha as gerações atuais, que movidas pela tecnologia, apresentam relações cada vez mais rápidas, superficiais e solúveis. Dessa forma, a educação precisa adequar-se para que seja de fato efetiva.

A noção de juventude perpassa por várias perspectivas, por isso, o correto é referir-se como juventudes, que se constroem através de fatores socio-econômicos-culturais diversos. (CAMPOS ET AU, 2014) defendem que se pense num currículo flexível e plural que possa compensar as desigualdades sociais e culturais dos alunos, no qual sua realização é um evidente e complexo desafio que requer flexibilidade, diversidade e pluralidade metodológica e organizativa.

Esses autores também defendem que haja a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os alunos assimilam nas práticas sociais, ou seja, cabe à escola provocar e facilitar situações próximas das quais os alunos encontrarão na vida pública. É importante que o professor leve uma variedade de conteúdos, nos quais os alunos possam se identificar e vivenciar.

Ainda que a Educação Física esteja comumente relacionada à exclusividade da prática de exercícios físicos, ela não pode ter seu meio e fim nas atividades corporais, tendo em vista que, dentro de um contexto educacional, ela deve instruir e socializar, produzindo indivíduos críticos e autônomos na produção de sua própria história (CARVALHO JUNIOR, 2015).

Diante da realidade das problemáticas enfrentadas no campo da educação física escolar, é necessário que o professor busque inovar suas práticas e relaciona-las ao contexto sócio cultural dos estudantes, de forma a também torná-los ativos nesse processo. Caracteriza-se como prática inovadora na educação física escolar, o/a professor/a que busca:

- a) inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, tematizando outras manifestações da cultura corporal de movimento, além de considerar como conteúdos de aula os aspectos ligados ao conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, como conhecimentos fisiológicos, antropológicos, sociológicos, etc. tratando-os contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática; b) modificar o trato deste



conteúdo, não mais se resumindo a apresentar os gestos considerados corretos, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de co-gestão das aulas; c) utilizar diferentes formas de avaliação que envolvam o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e, mesmo, no próprio ato de avaliação (autoavaliação); d) articular a EF de forma mais clara e orgânica ao projeto pedagógico da escola. (SILVA E BRACHT, 2012)

Buscando atender a essas demandas, as TICs, vem a ser um instrumento pedagógico válido para auxiliar na aprendizagem das diversas áreas do conhecimento, inclusive da educação física. As Tecnologias da Informação e da Comunicação tem um papel fundamental na vida dos jovens atualmente, por esse motivo, devem estar associadas a educação, de forma a tirar proveito das mesmas.

A incorporação da internet, através das redes sociais, ao ensino da EF traz vantagens como conhecimento e reflexão: (1) motiva o debate e a reflexão por tratar de assuntos atuais que, em geral, os alunos possuem informações; (2) a linguagem jornalística é atraente para os alunos, visto que é mais sintética e conjugada com imagens e recursos gráficos; (3) as produções audiovisuais conseguem dar destaque e importância para informações, possibilitando uma interpretação mais racionalizada e crítica (BETTI, 2009).

Dessa forma, o uso das Tics, associadas aos vários conteúdos da educação física, podem proporcionar o aprendizado do aluno, de forma mais dinâmica e interessante para eles, tendo em vista que o uso dessas tecnologias é cada vez mais presente e necessário no dia a dia das sociedades modernas. Essa interação e participação nas decisões, juntamente com o uso de ferramentas tecnológicas, formam uma união eficaz na busca da participação efetiva dos jovens do ensino médio nas aulas.

### **DESENVOLVENDO UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

A experiência inovadora foi desenvolvida em uma turma de 3º ano do ensino médio, com 48 estudantes, da Escola Estadual Amaro Cavalcante, localizada no município de São Tomé, Rio Grande do Norte, no primeiro bimestre do ano de 2022. Os conteúdos desenvolvidos durante esse período foram relacionados aos conhecimentos sobre o corpo.

Os temas abordados foram o corpo padronizado, corpos culturais, os corpos são diferentes, beleza e saúde corporal, somatotipo, conceito de saúde, sedentarismo, vida saudável, ginástica para a saúde, e como processo avaliativo e de culminância a produção de um documentário sobre as práticas corporais na cidade de São Tomé.

A inovação da prática pedagógica adotada não está apenas no desenvolvimento de uma experiência com a mídia-educação. O professor inova também ao selecionar conteúdos que ultrapassam a visão limitada do esporte que historicamente tem predominado nas aulas tradicionais de Educação Física (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011 APUD MALDONADO ET AU, 2018).

As aulas nesta turma tinham duração de 50 minutos, uma vez na semana, por isso, organizamos debates sobre as temáticas, como também, atividades relacionadas. Iremos relatar algumas delas, como: pedir para que cada aluno fizesse um autorretrato enfatizando tudo que gosta e o que não gosta em seu corpo, depois disso, foi feita uma discussão sobre o porquê de eles gostarem ou não gostarem de seus corpos, será que não existiria uma influência social e midiática sobre essa posição deles?

Nesse sentido, percebe-se uma rede complexa de fatores que influenciam a relação estabelecida com nosso próprio corpo, principalmente em negar sua estrutura física natural em nome de uma aparência corporal mais convergente com os ideais de beleza veiculados, em especial, pelos meios midiáticos. Não podemos esquecer, também, que a construção do corpo perfeito não é somente uma questão da própria pessoa, a qual envolve os elementos psicológicos relacionados à imagem corporal, mas é também uma questão social que tem no seu entorno uma série de cobranças em relação à aparência física e, ao mesmo tempo, uma bem organizada rede de vendas de produtos que constituem um verdadeiro mercado do corpo. (MELO, 2018)

A próxima temática que foi trabalhada foram os conceitos de beleza e saúde, e como esses conceitos são explorados pela mídia/indústria capitalista para gerar lucros, e como a ideia de padrão de beleza é difundida de forma a gerar intolerâncias e preconceitos, que desencadeiam desde distúrbios de imagem e alimentares, como preconceitos como a gordofobia, por exemplo, neste momento, foi apresentado um vídeo mostrando diferentes padrões de beleza pelo mundo.

A busca excessiva pela saúde, impulsionados pelos ideais neoliberais que instigam os indivíduos ao consumismo desenfreado às buscas de um padrão instituído pelas relações

---

comerciais, não é raro encontrar casos onde adolescentes desenvolvem patologias psicológicas na busca excessiva de um corpo mais bonito (GONÇALVES ET AL., 2013).

Debatemos também sobre, como os corpos são diferentes, ao passo que essas diferenças são determinadas por fatores socioculturais e biológicos, sabendo disso, discutimos o conceito de somatotipo. Os alunos foram estimulados a realizarem uma pesquisa em sites de busca para investigar a respeito desse conceito e diante dos resultados, discutimos sobre suas descobertas.

Os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a internet, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para integração entre grupos dentro e fora da turma, para a publicação de páginas web, blogs, vídeos, para a participação em redes sociais e entre muitas outras possibilidades. (MORAN, MASETTO E BEHRENS, 2013)

Chegamos, então, ao conceito de sedentarismo e quais fatores são determinantes para se ter uma vida saudável. Primeiramente, foi solicitado que os alunos refletissem o quanto eles eram ativos em seu dia, listando as atividades diárias em que o uso do movimento corporal fosse mais solicitado. Falamos sobre como a sociedade está se tornando cada vez mais sedentária, devido a chegada das inovações tecnológicas, que deixam sempre a dispor um controle remoto e as formas de trabalho que estão cada vez mais automatizadas sem o uso de mão de obra corporal. Na nossa realidade, discutimos como por exemplo, os meios de transportes foram sendo substituídos, as pessoas que antes andavam a pé, bicicleta ou a cavalo, hoje dispõem de no mínimo, uma moto para locomoção.

O fator alimentação também mudou bastante, a cultura do fast food e delivery, foi introduzida rapidamente nas comunidades brasileiras, mudando a forma de alimentação local e contribuído com o aumento da obesidade e problemas crônicos de saúde como hipertensão e diabetes. Todos esses fatos foram levantados e por fim, calculamos o IMC através de aplicativos de celular e discutimos sobre o uso desse cálculo para medir o nível de obesidade das pessoas.

Sabemos que saúde é um conceito muito complexo, sendo que a responsabilidade de ser saudável não pode ser atribuída somente ao indivíduo, que, como vive em sociedade, depende de fatores sociais, culturais, psicológicas, de infraestrutura, de trabalho, alimentação, nível de conhecimento individual, dentre outros, para se manter saudável. Dessa forma, nas discussões em sala, chegamos à conclusão de que para se ter saúde, existem uma série de fatores que vão se combinar para que seja possível viver bem. Nesta aula, levantamos quais fatores são positivos

---

e negativos em nossa cidade para se viver saudável, e como os fatores negativos poderiam ser revertidos.

O fator lazer também foi enfatizado durante as aulas, pois esse é uma parte fundamental da vida, falamos sobre as possibilidades de lazer em nossa cidade, que são bem limitadas, por se tratar de uma cidade do interior, e resumem-se em bares, práticas esportivas, como futebol e futsal, voleibol e festas. Falamos sobre a importância de se ter um lazer ativo, e em quais espaços em nossa comunidade, esse lazer poderia ser desenvolvido.

A última temática a ser discutida durante esse bimestre foi a respeito da importância da atividade física como fator determinante para saúde. Tivemos como foco a ginástica. Vista por uma ótica mais ampla, a ginástica pode ser considerada como uma prática voltada para saúde, quando se visa o condicionamento físico, quando pensamos no treinamento de força, no treinamento funcional, na corrida, dentre outras práticas.

Durante o desenvolvimento dessas aulas tivemos alguns problemas como, desfalque de aulas, pois a escola estava com alguns problemas nas instalações elétricas, fazendo com que em alguns dias, parasse para reparos, falta de material multimídia, como projetores, que tinham que ser compartilhados com vários professores, ou falhas técnicas no funcionamento dos mesmos. A escola não contém ambiente favorável a práticas, por isso, algumas foram realizadas dentro da sala de aula. Apesar desses obstáculos a prática docente, realidade encontrada em várias escolas Brasil a fora, acreditamos que os objetivos foram alcançados.

Para conclusão desse bimestre, a turma teve como avaliação final, a produção de um documentário, que teve como objetivo, mapear as práticas corporais na cidade. Os alunos foram divididos em grupos e cada um ficou com a tarefa de filmar os ambientes utilizados para realização de atividades físicas, profissionais de educação física, praticantes de atividades físicas. Acreditamos que a escola deve se preocupar com a formação de crianças e jovens críticas e criativas, possibilitando a construção de diferentes competências que lhes permitam atuar como produtoras de conhecimento e não apenas como consumidoras de dados e informações. (MALDONADO ET AU, 2018)

Todos os grupos enviaram as filmagens para a docente, que reuniu em um vídeo só, produzindo assim o documentário. Quando ficou pronto, fizemos a exibição do mesmo para turma, como também, colocamos na plataforma YouTube

---

([https://www.youtube.com/watch?v=dfBRQhGSDIU&t=18s&ab\\_channel=DeniseKaroline](https://www.youtube.com/watch?v=dfBRQhGSDIU&t=18s&ab_channel=DeniseKaroline)).

Após a exibição do documentário, os alunos tiveram que responder as seguintes questões:

1. Quais pontos chamaram mais atenção no vídeo documentário?
2. Quais práticas corporais faltaram ser evidenciadas no vídeo?
3. Você acha que o poder público poderia oportunizar mais espaços diversificados para a prática de atividades físicas na cidade? Justifique.
4. Na sua opinião, quais modalidades esportivas ou tipos de atividades físicas poderiam ser oferecidas a mais na cidade?
5. Você considera importante que a cidade tenha muitos locais e alternativas para prática de atividades corporais? Qual é o benefício disso para a população?

As questões foram fundamentais para que os estudantes refletissem sobre a realidade e construíssem uma consciência crítica sobre os conceitos trabalhados relacionando-os com os fatos concretos. Assim como apregoa o referencial curricular do ensino médio potiguar, a educação física:

Contempla, também, a reflexão sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que podem servir ao desenvolvimento de práticas corporais. Igualmente, os alunos podem exercer sua cidadania e protagonismo comunitário, ampliando a compreensão dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às manifestações da cultura corporal, dialogando com as demais áreas de conhecimento. (REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR, 2021).

Ao fim do bimestre, conseguimos concluir a unidade didática planejada com êxito, tendo a participação ativa dos estudantes, de forma que interagiram nas aulas, mostrando interesse e curiosidade nos temas escolhidos, contribuíram dando sugestões de como organizar as atividades, atuaram na produção do documentário e durante todo o processo, utilizaram das TICs em benefício de seu aprendizado.

## **CONCLUSÕES**

A Educação Física, num conceito maior de educação, aborda o corpo humano como um todo, explorando todos seus limites e suas possibilidades. Com isto, sugere-se que não pode se ater somente aos aspectos físicos, mas, também, cognitivos, afetivos e sociais, para que possa

---

tornar todo ser humano melhor com ele mesmo, contribuindo, assim, para uma sociedade melhor. (GONÇALVES ET AU, 2019).

Em seu trabalho de dissertação de mestrado (SILVA, 2011), reflete sobre o discurso midiático a respeito de saúde e atividade física com alunos de Ensino Médio, no âmbito da Educação Física escolar, a partir de uma intervenção pedagógica. O estudo aponta que a mídia-educação pode ser associada a qualquer conhecimento da cultura escolar, de forma longitudinal, partindo dos saberes discentes a respeito dos conteúdos veiculados pela mídia e o esforço de uma educação para a mídia não pode ser abandonado no âmbito escolar.

A mídia, relacionada aos conteúdos da educação física, são temas importantes para serem discutidos nas aulas, pois os jovens a todo momento estão expostos aos apelos midiáticos que incentivam ao consumo desenfreado, tendo isso em vista, é fundamental que sejam discutidas as influências que rodeiam esses jovens dentro dos temas da disciplina e as TICs são instrumentos potenciais para esse processo de conscientização.

Reflexões sobre o corpo e a aparência na adolescência são conteúdos indispensáveis nessa fase do ensino básico, tendo em vista que essa etapa na vida dos adolescentes perpassa por mudanças corporais e formação de identidade, e a educação física é uma área atrelada ao discurso da saúde, sendo fortemente associada a discursos midiáticos. A formação crítica é fundamental para construção de uma consciência sobre esses temas.

Diante do que foi exposto, concluímos que a construção de aulas nas quais os alunos tornem-se parte do processo de planejamento, sejam ativos na construção de seu conhecimento, assim como se auto avaliem e os conteúdos estejam relacionados a suas realidades, poderemos trilhar um caminho para superação do status atual da Educação Física no Ensino Médio. Porém, para isso, é importante que o professor esteja comprometido com esses objetivos e sempre esteja se atualizando, dessa forma, é fundamental a formação continuada, para que o mesmo possa se reciclar e estar sempre aperfeiçoando sua prática docente.

Pensando nisso, a utilização das TICs na sala de aula traz um melhor desenvolvimento cognitivo, o professor consegue despertar no aluno a curiosidade com o auxílio de atividades, gerando nele a capacidade de gerar e criar novas ideias e com isso estimulando a sua relevância pelas tarefas, tornando possível uma transformação no modo de aprender (LIMA E ARAUJO, 2021). Dentro desses argumentos observamos que o professor atua como um mediador no processo de aprendizagem do aluno, dessa forma contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo proporcionando a procura de alternativas que busque soluções mais adequadas aos problemas e ao modo individual do pensamento (IMBERNÓN, 2010).

---



A partir desse relato esperamos contribuir para que a educação física se fortaleça como componente curricular, contando que seu estereótipo de disciplina “prática”, seja modificado para uma visão mais holística, na qual se permita pensar no movimento integrado com o ser que vive numa cultura e é influenciado por ela. As TICs, juntamente com as experiências inovadoras de ensino, podem proporcionar a construção dos saberes na educação física de forma mais integral.

## REFERÊNCIAS

BETTI, M.; MENDES, D. S.; PIRES, G. L. **Imagem e ação: as mídias e a educação física escolar**. In: BETTI, M. Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação. Ijuí, RS: Unijuí, 2009.

CAMPOS, J. R. C; GRUNENVALDT, J. T; COFFANI, M. C. R. S. **Educação Física e Ensino Médio: da regulação instituída para a construção permanente da experiência**.

Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde, v. 12, n. 2, p. 13-36, 2014.

CARVALHO JUNIOR, A. F. P. **As tecnologias nas aulas de educação física escolar**. XIX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Vitória, 8-13 de Set. 2015.

GONÇALVES, J. A. et al. **Transtornos alimentares na infância e na adolescência**. Revista Paulista de Pediatria, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 96-103, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. **A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-dastecnologiasdeinformacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>

MALDONADO, D. T., DIAS, F., NOGUEIRA, V. A., & Freire, E. dos S. (2018). **A produção de documentários nas aulas de educação física escolar: a utilização de tecnologias para a ampliação do pensamento crítico de alunos e alunas no ensino médio**. Corpoconsciência, 22(2), 85-99. Recuperado de <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6857>

MELO, J. P. **O corpo como rascunho: reflexões sobre o corpo e a aparência na adolescência**. Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde, v. 16, n. 2 p. 147-159, 2018.



MORAN, J. M. MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

**REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER, 2021.**

SILVA, M. S., & BRACHT, V. (2012). **Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar**. Kinesis, 30(1). <https://doi.org/10.5902/010283085718>

SOUZA, VÂNIA DE FÁTIMA MATIAS.; ARANTES DA COSTA, L. C.; BARBOSA ANVERSA, A. L.; MOREIRA, S. M. **Da ação pedagógica à mudança da prática docente: os jogos e as brincadeiras em uma experiência com o ensino médio**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 20, n. 1, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i1.41125. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/41125>. Acesso em: 6 mar. 2023.

## **O VÍDEO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

Rai Thonay de Pontes <sup>1</sup>  
Francy Izanny de Brito Barbosa Martins <sup>2</sup>

### **RESUMO**

O vídeo é considerado uma ferramenta didática no processo de ensino, objetiva-se com essa pesquisa realizar uma análise bibliográfica a respeito da utilização do vídeo como ferramenta didática no processo educacional, problematiza-se com isso, as dificuldades enfrentadas pelos professores e a falta de conteúdo que os auxilie na utilização do vídeo como ferramenta didática. A metodologia utilizada se caracteriza de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica seguida por análise de dados. Obteve-se como resultado os desafios enfrentados pelos professores para utilização da já referida ferramenta, a ausência de trabalhos acadêmicos que melhor abordem o vídeo como ferramenta didática nas aulas de matemática e como problemas sociais dificulta sua utilização como ferramenta didática em todas as camadas sociais. Diante do exposto, considera-se o trabalho relevante para professores que buscam compreender a utilização do vídeo no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Vídeo. Ferramenta didática. Ensino de Matemática.

### **ABSTRACT**

The video is considered a didactic tool in the teaching process, the objective of this research is to carry out a bibliographical analysis regarding the use of video as a didactic tool in the educational process, problematizing with this, the difficulties faced by teachers and the lack of content that helps them use video as a teaching tool. The methodology used is characterized by a qualitative approach of the bibliographical type followed by data analysis. As a result, the challenges faced by teachers to use the aforementioned tool, the absence of academic works that better address the video as a teaching tool in math classes and how social problems make it difficult to use it as a teaching tool in all social classes. Given the above, the work is considered relevant for teachers who seek to understand the use of video in the teaching and learning process.

Keywords: Video, Didactic tool, Mathematics Teaching.

### **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas o mundo passou por transformações sociais, culturais e

---

<sup>1</sup> Especialização em Ensino de Ciências e Matemática, IFRN-Campus Parnamirim, [rai.pontes@outlook.com](mailto:rai.pontes@outlook.com)

<sup>2</sup> Doutora, IFRN-Campus Parnamirim, [izanny.brito@gmail.com](mailto:izanny.brito@gmail.com)

---

tecnológicas estando essas ligadas diretamente com o surgimento da informática. No século passado a sociedade pôde se conectar virtualmente e por meio dessa conexão transferir e armazenar informações e conhecimentos cada vez mais rápido, devido ao surgimento das plataformas digitais e, posteriormente, dos aplicativos que proporcionaram revoluções nas mais diversas áreas.

Nesse contexto, a educação sofreu e está sofrendo modificações diante dos avanços tecnológicos, principalmente se considerarmos que entre as crianças, adolescentes e os jovens estão situadas a maioria dos usuários da rede mundial de internet e de seus programas e aplicativos. A grande maioria dessa população específica encontra em seus smartphones um mundo de informações, conhecimentos e conteúdos acessíveis apenas com um toque.

Assim como a sociedade evolui de acordo com as suas necessidades, não seria diferente com a educação, alguns dos estudiosos em educação tem se dedicado a estudar as contribuições da informática para a área e como ela pode auxiliar no processo didático. Nos últimos anos vimos o surgimento da Educação a Distância, aulas por videoconferência, ensino híbrido, videoaula, ensino remoto entre outras, ficando evidente que o ensino sofreu alterações, de modo que as metodologias evoluíram e incorporaram novos conceitos e, neste sentido, o vídeo torna-se componente importante para a educação, tendo poder de auxiliar a aprendizagem.

A potencialidade do vídeo de transmitir conhecimento e poder ser utilizado como ferramenta didática é de conhecimento dos educadores, embora sua utilização ainda não tenha sido explorada como deveria. Deckert (2010) relata que o vídeo é uma das tecnologias mais acessíveis da população e há muito tempo encontra-se presente no contexto escolar, contudo, seu potencial educativo foi e é pouco explorado. Ainda de acordo com este autor, é necessário que os docentes possuam conhecimento de como utilizar o vídeo e possuam habilidades com a linguagem audiovisual para que os conteúdos elaborados ou selecionados possam desempenhar suas funções didáticas no ensino dos alunos.

Entretanto, por mais que o vídeo já esteja a disposição dos professores há alguns anos, sua utilização em sala de aula ainda encontra resistência em virtude de alguns problemas, entre eles a falta de conhecimento a respeito dessa ferramenta por parte dos docentes, o medo de tentar inovar durante as aulas, a própria formação acadêmica que na maioria se deu de forma tradicional e tende-se a se ensinar como se aprendeu, soma-se, a falta de cursos de formação continuada e especializações muitas vezes justificadas pelos acúmulos de vínculos trabalhistas que alguns profissionais da educação possuem com a perspectiva de conseguir um salário mais digno.

---

Assim, a pesquisa se justifica pela necessidade de realizarmos uma análise sobre como o vídeo pode tornar-se um apoio para os professores, de modo que pretendemos obter como resultado um trabalho que aborde o vídeo e suas múltiplas contribuições e abordagens na sala de aula para que possa auxiliar os professores a utilizarem essa ferramenta durante suas aulas, em virtude da dificuldade de alguns docentes de inserirem os recursos tecnológicos em suas aulas de forma a virem facilitar a transmissão do conhecimento.

A temática abordada se deve aos relatos ouvidos nas salas dos professores de escolas públicas dado que eles apontam sobre as dificuldades de inserir novas metodologias em sala de aula, mais que isso, desconhecem a utilização dessas metodologias, como elaborá-las. Especificamente sobre os professores de matemática, esses relatam as dificuldades de inserirem novas metodologias de ensino de matemática em sala de aula, por diversos motivos, destacam-se entre eles a falta de uma formação continuada.

Podemos evidenciar que o estudo tem como objetivo geral fazer um levantamento na literatura de trabalhos acadêmicos que abordem o vídeo como ferramenta didática no ensino de matemática, para que dessa forma possamos ajudar os educadores a compreender como o vídeo tem função importante na transmissão do conhecimento.

Em relação aos objetivos específicos destacamos os seguintes: Selecionar referenciais bibliográficos relativos à utilização de vídeo como ferramenta didática em portais de pesquisa acadêmicas; analisar as diferentes abordagens do vídeo como recurso metodológico; listar estratégias metodológicas que facilitam o uso do vídeo como material pedagógico por professores da educação básica no ensino de matemática.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Ao realizar uma análise histórica sobre a evolução da educação, destaca-se as grandes transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, as quais trouxe novos hábitos e costumes a sociedade atual. Tais mudanças ocasionam inovações às metodologias de ensino, e o vídeo aparece como uma ferramenta didática, um mecanismo com grande potencial educativo quando utilizado de maneira correta.

Na segunda década do século XX, o mundo viu o surgimento da televisão, objeto que viria mudar definitivamente os meios de comunicação da sociedade. Passado algumas décadas, surgem os primeiros vídeos, caracterizados pela captura de imagem em movimento e som, podendo ser armazenado e posteriormente reproduzido por inúmeras vezes, logo, acreditou-se

---

que a nova invenção teria um forte poder pedagógico e auxiliaria os professores nas atividades docentes.

Tais pensamentos encontraram algumas barreiras, dentre elas, o acesso restrito desses meios tecnológicos as classes sociais mais favorecidas, assim, inicialmente o vídeo não seria uma ferramenta de acesso popular. Segundo Deckert (2010), somente na década de 70, com a popularização do videocassete, das câmeras e fitas em VHS, este começou a ser aproveitado como material didático. Contudo, o uso do vídeo em sala de aula se deu com mais ênfase apenas na década de 90, o que vai proporcionar uma mudança quanto as estratégias de ensino dentro de uma perspectiva tecnológica.

Embora os estudiosos da educação destacassem a capacidade didática que o vídeo possuía para o auxílio da docência, sua utilização na educação básica encontrou várias barreiras, dentre elas, a falta de recursos que possibilitassem sua utilização, como também, a inexperiência dos professores no manuseio desses materiais, isso ocasionou a resistência dos profissionais em adotar esse recurso metodológico. Nesse contexto, a TV, já de acesso mais popular no país cria canais e programas educativos os quais utilizam o vídeo como ferramenta didática.

Com a democratização do acesso o vídeo também chega às escolas, mas é a partir da criação do Vídeo Escola, que ele ganha mais espaço como recurso didático. Depois se amplia com a implementação da TV Escola, um canal de televisão do Ministério da Educação que capacita professores da rede pública de ensino por meio de programas que colaboram com a educação vivenciada na escola (NUNES, 2012, p. 12).

Daí em diante houve a popularização do vídeo, impulsionado principalmente pelas inovações tecnológicas como a expansão da internet, e o acesso a computadores e notebooks, o surgimento dos DVDs, dos smartphone, dos dados móveis e dos aplicativos multimídias. A sociedade do século XXI adquiriu novos costumes, conectou-se, e essas mudanças refletiram no fazer pedagógico, a utilização do vídeo no processo de ensino/aprendizagem tornou-se realidade no contexto escolar.

O uso do vídeo proporciona ao estudante abstrair o conhecimento por meio da visão de sua aplicação, algo que no século passado poderia se considerar impossível. Podemos apresentar, como exemplo, o caso do estudo de notação científica, conteúdo da disciplina de matemática, onde o professor pode apresentar aos alunos um pequeno vídeo que utilizará como ponto de referência uma pedrinha no chão de um lugar qualquer na terra e a câmera que está captando a imagem, na medida que o espaço entre a pedra e a câmera aumenta em direção ao

---

universo a distância é apresentada em notação científica.

Portanto, o vídeo é capaz de favorecer a aplicação de um conteúdo de forma mais atrativa, possibilitando ao aluno visualizar aplicações que em seu cotidiano seriam impossíveis de serem presenciadas. Contudo, é importante ressaltar que a seleção do vídeo é ferramenta fundamental para que os objetivos didáticos sejam alcançados.

### 2.1 O ensino de matemática por meio do vídeo

A tecnologia possibilitou para o ensino de matemática o surgimento de muitos recursos didáticos e o vídeo, sem dúvida, é um deles, sua utilização para a aprendizagem tornou-se ferramenta indispensável no cotidiano dos estudantes.

A eficácia desse recurso na aprendizagem vem sendo estudada por pesquisadores da educação há alguns anos. Com relação ao ensino da matemática evidencia-se que o vídeo possui uma boa capacidade de transmissão do conhecimento e dos conteúdos em virtude do seu manuseio permitir repeti-lo inúmeras vezes de forma que o educando consiga assimilar o material abordado.

O YouTube, principal site de vídeos do mundo, merece destaque devido sua coleção grandiosa de vídeos, de acesso gratuito e com uma plataforma de fácil navegação, tornou-se grande aliado dos professores e alunos, em especial, para o ensino da matemática, sua utilização para esses fins se popularizou-se de tal forma que muitos professores se dedicam a produzir vídeos com esse foco.

No caso da Matemática, o site possibilita diferentes maneiras de visualizar e tratar um assunto, formando discussões sobre o modo de resolver determinadas questões e ajudando o aluno que tem dificuldades para entender certas maneiras de se abordar um problema. Além disso, há também muitos vídeos sobre conhecimentos prévios aos estudados naquele momento e vídeos com apresentações gravadas para ilustrar determinadas situações, de modo que facilite a compreensão dos estudantes naqueles conteúdos (CAVALCANTE, 2021, p. 22)

A plataforma de vídeo utilizada por professores e alunos se apresenta como instrumento de ensino e aprendizagem para uma metodologia de ensino ativo classificada como “flipped classroom” sala de aula invertida, onde o conteúdo é apresentado ao aluno em um momento anterior a aula por meio de textos, vídeos e material didático elaborado pelo professor e no encontro em sala é realizando discussões e esclarecimento de dúvidas sobre o tema abordado (ANDRADE et al., 2019).

Nessa perspectiva de ensino, o vídeo é responsável por apresentar o conteúdo, assim,

---

agindo ativamente no processo de ensino e aprendizagem, portanto, assumindo papel importante no auxílio da docência, permitindo ao professor utilizar-se de uma metodologia ativa onde o educando é incentivado a buscar o conhecimento estimulando o desenvolvimento de sua autonomia e senso crítico.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada para o estudo é a pesquisa bibliográfica, caracterizada pela construção de um trabalho a partir de literatura já existente, sendo essa a principal metodologia adotada para elaboração desse estudo e por proporcionar ao pesquisador e, posteriormente, ao leitor compreender um tema por meio dos resultados obtidos das análises realizadas, trazendo credibilidade e veracidade às informações retratadas no trabalho acadêmico.

Portanto, se abordará de maneira detalhada como ocorreu o processo de recolha de dados para a revisão bibliográfica proposta nesse estudo. Primeiro passo foi selecionar as plataformas digitais para realização da pesquisa e recolha dos materiais, assim, a pesquisa limitou-se as seguintes plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Google Acadêmico.

Optou-se por realizar duas pesquisas distintas nas plataformas digitais anteriormente citadas, com o intuito de filtrar a maior quantidade de trabalhos acadêmicos possíveis dentro do espaço de coleta de dados planejados para que tivéssemos um maior embasamento literário. Assim, evidencia-se que por motivos de organização denominaremos os processos por: Pesquisa 1 e Pesquisa 2.

As escolhas dos trabalhos acadêmicos se deram por meio de critérios pré-definidos, sendo observados os seguintes critérios: selecionar os cinco primeiros trabalhos que abordassem diretamente as palavras pesquisadas nas plataformas digitais. Destaca-se que não necessariamente foram os cinco primeiros trabalhos apresentados como resultados da pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Esta secção caracteriza-se como espaço em que serão apresentados a recolha dos dados da investigação, que aconteceu por meio eletrônico, as discussões pertinentes e os resultados obtidos por meio da pesquisa, a sua importância e significância para o saber científico ao qual se foi proposto estudar. Para isso, o texto será dividido em subtópicos a fim de se possuir uma melhor organização dos conteúdos e facilitar a leitura e compreensão.

---



#### 4.1 Apresentação dos dados, análise e discussões – Pesquisa 1.

Utilizou-se como mecanismo de pesquisa em ambas as plataformas digitais as seguintes palavras “vídeo como ferramenta didática”, para uma organização estrutural do trabalho se apresentará os resultados obtidos por meio de planilhas.

Catálogo da CAPES - A pesquisa ocorreu no dia 27 de julho do ano de 2022 no seguinte link: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>, Como resultados obteve-se a quantidade de 887.238 trabalhos disponíveis, e, por ser impossível em tempo hábil realizar uma análise de todo esse conteúdo, optou-se por selecionar os 5 primeiros trabalhos que abordassem diretamente o objeto estudado.

**Quadro 1:** Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – resultados encontrados.

| Nº | Autor(a)                        | Título   | Ano  | Metodologia   |
|----|---------------------------------|--|------|---|
| 01 | Maria Helena Machado            | Uso do vídeo como ferramenta no ensino de Genética   | 2012 | Análise de filmes, a fim de verificar se eles incluíam cenas que abordavam assuntos relacionados ao tema genética.  |
| 02 | Ana Cláudia Maquiné Dutra       | A contribuição do vídeo como linguagem no Ensino-Aprendizagem de conceitos Científicos no 9º ano do Ensino Fundamental | 2013 | Trata-se de uma pesquisa qualitativa há qual busca discutiu-se o que é linguagem, sua função no processo de constituição humana e como esta, a partir do vídeo/cinema, além de realiza-se um diagnóstico do acervo dos vídeos da TV Escola.                           |
| 03 | Francisco Kelsen De Oliveira    | O Vídeo Pela Internet como Ferramenta Educacional no Ensino da Geometria   | 2010 | Para o desenvolvimento da pesquisa gravou-se aulas de matemática utilizando software matemáticos, dividindo os alunos em dois grupos, o primeiro teria apenas aulas por meio do vídeo e o segundo grupo utilizaria o vídeo como complemento a aula em sala.           |
| 04 | Francielly Vieira De Brito      | Produção de vídeos como ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem na educação do campo                  | 2020 | O estudo envolveu a obtenção de dados teóricos e conceituais, por meio da pesquisa bibliográfica junto aos autores na abordagem do tema tratado, além da leitura de artigos específicos sobre o assunto existentes no meio acadêmico.                                 |
| 05 | Vania Dal Pont Pereira Da Silva | Ensino de matemática com uso de vídeos na educação básica do Rio Grande do Sul   | 2018 | A pesquisa se desenvolveu por duas fases, na primeira ocorreu uma pesquisa exploratória utilizando-se o ambiente do Projeto de Extensão Rede Colabora, na segunda etapa realizou-se o desenvolvimento de um curso de extensão universitária sobre Narrativas Digitais |

**Fonte:** Dados catalogados pelos autores (2023).

Ao analisar-se a tabela acima, conclui-se que a busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES foi bem-sucedida, pois encontrou-se uma vasta variedade de trabalho abordando o

vídeo como ferramenta didática, observa-se a pluralidade de metodologias abordadas desde a revisão bibliográfica até a aplicação em loco.

Google acadêmico – nessa plataforma a pesquisa ocorreu no dia 27 de julho de 2022 às 7h 45min no pelo seguinte link: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>, obteve-se como resultado 64 800 trabalhos, de maneira semelhante a pesquisa anterior, optou-se por selecionar os 05 primeiros trabalhos que abordassem o tema pesquisado.

**Quadro 2:** Google Acadêmico – resultados encontrados.

| Nº | Autor(a)   | Título   | Ano  | Metodologia   |
|----|--|--|------|---|
| 01 | Nair Pereira Figueiredo Cinelli  | <b>A influência do vídeo no processo de aprendizagem</b>   | 2003 | Realizou-se uma pesquisa de campo em 14 escolas de Florianópolis/SC, por meio de entrevistas com professores e tendo como tema o central o vídeo, questionando sua utilização, contribuição e melhorias no processo de ensino aprendizagem.         |
| 02 | Elias Rafael de Sousa Cleyton Hércules Gontijo                               | <b>Os vídeos como ferramenta didática para o ensino - aprendizagem da Matemática Financeira</b>            | 2021 | A pesquisa trouxe uma abordagem qualitativa, realizando uma intervenção em sala de aula, foi apresentado um vídeo elaborado pelos pesquisadores que abordava como tema os conteúdos de matemática financeira.                                       |
| 03 | Patrick Eduardo da Conceição Lúcia Almeida de Andrade Paula Rodrigues Borges | <b>Produção de vídeos como ferramenta didática: sólidos geométricos no cotidiano</b>                       | 2017 | A pesquisa em questão optou por fazer uma intervenção em sala de aula, por meio da apresentação dos conceitos dos sólidos geométricos e em seguida solicitados aos docentes a divisão em grupo e a elaboração de um vídeo que abordasse o conteúdo. |
| 04 | Darlin Nalú Avila Pazzini<br>Fabrício Viero de Araújo                        | <b>O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem</b>                                      | 2013 | Utilizou-se uma metodologia exploratória para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente selecionou-se vídeos no YouTube e depois criou-se PowerPoint com o material selecionado para em seguida ser apresentado aos alunos.                       |
| 05 | Amanda Colombo Dantas  | <b>Planejamento da prática pedagógica utilizando o vídeo como recurso didático no ensino de matemática</b> | 2019 | O desenvolvimento desta pesquisa foi dividido em dois estudos de caso, com o intuito de investigar o planejamento da prática pedagógica com a utilização de vídeos.   |

**Fonte:** Dados catalogados pelos autores (2023).

A tabela acima expõe os 05 primeiros resultados obtidos no Google Acadêmico referente a seguinte pesquisa: vídeo como ferramenta didática, ao ser analisada observa-se que existe uma boa quantidade de pesquisa abordando o tema, além disso, a maioria das pesquisas retratam uma intervenção em sala de aula, retratando como resultado o bom aproveitamento do vídeo como ferramenta didática.

#### **4.2 Apresentação dos dados, análise e discussões – Pesquisa 2.**

Por fim, nossa última busca teve como ferramenta de pesquisa as seguintes palavras: “Vídeo e ensino de matemática”, assim como nas pesquisas anteriores foi utilizado todos os caracteres em minúsculo e entre aspas duplas. Destaca-se que em virtude das plataformas de pesquisa serem as mesmas o links utilizados são os mesmos apresentados nas pesquisas anteriores.

Catálogo da CAPES – a pesquisa foi realizada no dia 28 de julho de 2022 e obteve como resultado 1.421.228 trabalhos publicado, entretanto, será exposto a seguir os 5 primeiros trabalhos que estejam diretamente ligados ao tema de nossa pesquisa.

**Quadro 3:** Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – resultados encontrados.

| Nº | Autor(a)                               | Título  | Ano  | Metodologia  |
|----|--|---|------|--|
| 01 | Marcia Estela Argüelles Lupi           | <b>Utilização de videoaulas de matemática na educação de jovens e adultos</b>   | 2019 | Realizou-se uma pesquisa exploratória com professores do município de Pelotas e depois essa pesquisa foi ampliada para conhecer melhor as práticas e usos de vídeos, com professores domiciliados em dez estados brasileiros, que lecionam nessa modalidade.   |
| 02 | Adelino Candido Pimenta                | <b>A Produção e a Construção de Vídeo-Caso em Hipertexto (VCH) na Educação Matemática</b>                                 | 2009 | A dissertação apresenta a metodologia de criação de um vídeo planejado para alunos do curso de licenciatura em matemática, afim de que esses profissionais possam vivenciar a importância do vídeo e como sua criação e escolha para serem abordados em sala de aula são importantes.  |
| 03 | Valdinei Cezar Cardoso                 | <b>Ensino e aprendizagem de álgebra linear: uma discussão acerca de aulas tradicionais, reversas e de vídeos digitais</b> | 2014 | A pesquisa exploratória se deu em dois momentos diferentes por meio de um curso de 68 horas com duas turmas, na primeira foi-se gravado pedaços das aulas para montar um vídeo sobre o conteúdo, na segunda utilizou-se a metodologia de aulas reversas.   |
| 04 | <u>Vânia Dal Pont Pereira da Silva</u> | <b>Ensino de matemática com uso de vídeos na educação básica do Rio Grande do Sul</b>                                     | 2018 | A Metodologia está dividida em duas etapas, na primeira etapa foi feita uma abordagem quantitativa envolvendo um estudo exploratório para saber se utilizam ou não vídeos em suas práticas. Na segunda etapa, foi realizada uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso com 72 sujeitos selecionados a partir daqueles estudados na primeira etapa. |
| 05 | Murillo Pereira Azevedo                | <b>Processos experimentais de formação: entre educação, ciências e vídeo</b>  | 2014 | A pesquisa produz uma situação investigativa, com alunos do ensino médio - de uma escola pública situada na cidade de Curitiba -, convidados a se tornarem atores, roteiristas e diretores, na produção de um vídeo sobre conteúdos programáticos do ensino de Ciências.   |

**Fonte:** Dados catalogados pelos autores (2023).

Ao analisar-se os trabalhos acima expostos observou-se que a utilização de vídeo como ferramenta didática para o ensino de matemática encontra na literatura vários defensores,

entretanto, são muitos os desafios encontrados para se colocar em prática essa metodologia, desafios que fogem do âmbito educacional assumindo características sociais e de renda.

Google acadêmico – Na presente plataforma a pesquisa ocorreu com as seguintes palavras: Vídeo e ensino de matemática, sem aspas, no dia 28 de julho de 2022 às 22h e obteve-se como resultado 74 mil resultados, e assim como nas pesquisas anteriores serão apresentados os 05 primeiros trabalhos que estejam relacionado ao tema pesquisado.

**Quadro 4:** Google Acadêmico – resultados encontrados.

| Google acadêmico |   |   |      |   |
|------------------|---|---|------|---|
| Nº               | Autor(a)  | Título  | Ano  | Metodologia   |
| 01               | Marília Franceschinelli de Souza<br>Samuel Rocha de Oliveira  | <b>Um olhar para as pesquisas sobre o uso de vídeo no ensino de matemática</b>                              | 2021 | A pesquisa se deu por meio de uma revisão bibliográfica de trabalhos que abordem o vídeo como ferramenta didática para o ensino de matemática entre os anos de 2015 e 2020, dividindo-os em três vertentes: gravação de aula, produção de vídeo e vídeo como recurso didático.  |
| 02               | Rúbia Barcelos Amaral   | <b>Vídeo na Sala de Aula de Matemática: Que Possibilidades?</b>   | 2014 | A pesquisa retrata a utilização de diferentes mídias em sala de aula, dando destaque ao vídeo, apresentando mecanismos de como utilizar o vídeo em sala de aula e quais os critérios de escolha do material.  |
| 03               | Amanda Colombo Gomes  | <b>Planejamento da prática pedagógica utilizando o vídeo como recursos didático no ensino de matemática</b> | 2019 | O trabalho traz uma análise de como o professor tem planejado utilizar o vídeo como recurso didático, como está sendo abordado em sala de aula e como o material é selecionado.   |
| 04               | Rosiane de Jesus Santos<br>Eduardo Barrére  | <b>Taxionomia de Vídeos para o Ensino de Matemática</b>   | 2014 | Foi realizado um estudo sobre os objetivos da Matemática para o Ensino Fundamental II descrito pelo PCN através da Taxionomia de Bloom, a fim de identificar e explorar características relacionadas aos objetivos e habilidades do domínio cognitivo.  |
| 05               | Luiz Fernando Frozza; Diego Fogaça Carvalho; Hallynnee Hélenn Pires Rossetto; Osmar Pedrochi Junior | <b>Produção de vídeos: uma proposta de ensino híbrido para o ensino de matemática</b>                       | 2020 | Para exemplificar a proposta, apresentamos em forma de Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem, limitando-se à abordagem de uma questão do ENEM em dois contextos: a sala de aula, em que os alunos resolveram a questão e compartilharam suas soluções, e o vídeo gravado pelo professor, disponibilizado no ambiente virtual, em que se realiza a sistematização da questão em dois momentos. |

**Fonte:** Dados catalogados pelos autores (2023).

A pesquisa realizada no google acadêmico apresenta dados semelhantes aos da Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES, mostrando trabalhos que buscam compreender,

analisar e exemplificar como o vídeo pode ser abordado em sala de aula como ferramenta didática para o ensino de matemática e das demais ciências.

O vídeo não substitui o professor no processo de ensino, ele é um complemento que visa ajudar e aprimorar o ensino, por esse motivo a escolha desse material e de suma importância, devendo ocorrer por parte do professor, levando em consideração a forma como o conteúdo é abordado e se os conceitos e fórmulas estão corretos. Evidencia-se que existem metodologias didáticas específicas que fazem uso desse instrumento no processo de ensino e aprendizagem, destacando-se a sala de aula invertida.

Por fim, observa-se que as fontes de busca devem partir de plataforma e site confiáveis ao realizar esse tipo de pesquisa. Nesse segmento, se destacam vários outros portais nacionais, entre eles, o Portal da Matemática, ou até mesmo, canais no YouTube com professores qualificados, onde os vídeos são divididos por série, conteúdo e assunto, em alguns casos são apresentado vários vídeos de curta duração que segue uma sequência.

## CONCLUSÕES

Consideramos que o presente artigo alcançou os objetivos propostos para a pesquisa, destacando os grandes desafios da inclusão do vídeo como um recurso metodológico facilitador para o ensino, bem como a ausência de pesquisas publicadas na pós-graduação retratando como o vídeo tornou-se importante para o ensino.

Ao fim do trabalho apresenta-se sugestões de como o vídeo pode ser abordado em sala de aula de forma a vir auxiliar e ajudar os docentes no processo de ensino e aprendizagem, destacando que se faz necessário conhecer muito bem o conteúdo audiovisual a ser apresentado e indicados aos alunos, além de apresentar plataformas que possibilitem encontrar conteúdos de qualidade e confiável. Por fim, considera-se que o presente texto torna-se um instrumento importante para professores que desejem compreender como o vídeo pode ser utilizado em sala de aula na disciplina de matemática.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo et al. A sala de aula invertida como alternativa inovadora para a educação básica. **Sala de Aula em Foco**: Revista eletrônica, Vitória, v. 8, n. 2, p. 4-22, jan. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/bitstream/123456789/1184/3/A%20sala%20de>

---



---

%20aula%20invertida%20como%20alternativa%20inovadora%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20basica.pdf. Acesso em: 03 dez. 2021.

CAVALCANTE, Lucas Venâncio. O YOUTUBE como ferramenta na aprendizagem na matemática. 42 f. **TCC** (Graduação) - Curso de Licenciatura Plena em Matemática, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Cap. 6. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20818/1/LVC19082021.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

DOMINGUES, João Paulo Espindola. O Uso Das Mídias Na Educação Básica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 01, Vol. 02, pp. 135-148. Janeiro de 2019. ISSN:2448-0959

DECKERT, Claudia Alexandra Lichston. Vídeo como ferramenta educacional: desafios e possibilidades. 2010. 64 f. **Monografia** (Especialização) - Curso de Especialização em Mídias Educacionais, Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Cap. 5. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141487/000991974.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Educação e Sociedade**. Ecielo, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-455, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MGwkqfpsmJsgjDcWdqhZFKs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2021.

NUNES, Sônia Maria Serrão. O vídeo na sala de aula: um olhar sobre essa ação pedagógica. 2012. 46 f. **Monografia** (Especialização) - Curso de Especialização em Mídias na Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012. Cap. 4. Disponível em: <https://www2.unifap.br/midias/files/2016/04/O-v%C3%ADdeo-na-sala-de-aula-um-olhar-sobre-essa-a%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-S%C3%94NIA-MARIA-SERR%C3%83O-NUNES.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

## **PIBID E PRP: EXPERIÊNCIA DE EX-BOLSISTAS DO SUBPROJETO LETRAS ESPANHOL REMUNERADOS E A SIGNIFICÂNCIA DOS PROGRAMAS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL**

Auzenda Conceição Parreira de Assis<sup>1</sup>

Carla Aguiar Falcão<sup>2</sup>

Girlene Moreira da Silva<sup>3</sup>

Marcos Vitor Barbosa dos Santos<sup>4</sup>

Tiago Marques Macêdo<sup>5</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho visa discorrer sobre a importância do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (PRP) para a formação docente dos licenciandos em Letras Espanhol do IFRN. Foram investigados os marcos de origem destes programas, utilizando-se a escala Likert para aferir o nível de importância dos programas da CAPES na formação dos graduandos, através da aplicação de um questionário com 23 ex-bolsistas, sendo 13 do PIBID e 10 do PRP. Para a maior parte dos estudantes, tanto o PIBID quanto a RP foram considerados muito importantes, como o suporte dado durante a vigência do programa foi excelente, e também disseram que o recebimento da bolsa foi muito significativo.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, PIBID, Relevância, Significância, Bolsa.

### **RESUMEN**

El presente trabajo pretende discurrir sobre la importancia del Programa de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID) y Residencia Pedagógica (PRP) para la formación docente de los licenciandos en Letras Español del IFRN. Se investigaron los marcos de origen de estos programas, utilizándose la escala Likert para medir el nivel de importancia de los programas de la CAPES en la formación de los graduados, a través de la aplicación de un cuestionario con 23 ex becarios, siendo 13 del PIBID y 10 del PRP. Para la mayoría de los estudiantes, tanto el PIBID como la RP fueron considerados muy importantes, como el soporte dado durante la vigencia del programa fue excelente, y también dijeron que la recepción de la beca fue muy significativa.

Palabras clave: Residencia Pedagógica, PIBID, Relevancia, Significado, Beca.

---

<sup>1</sup> Letras Espanhol, IFRN Campus Natal Central, auzenda.assis@escolar.ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Professora Doutora, IFRN Campus Natal Central, carla.falcao@ifrn.edu.br

<sup>3</sup> Professora Doutora, IFRN Campus Natal Central, girlene.moreira@ifrn.edu.br

<sup>4</sup> Letras Espanhol, IFRN Campus Natal Central, marcos.vitor.73700@gmail.com

<sup>5</sup> Letras Espanhol, IFRN Campus Natal Central, tiago.marquesmacedo@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Este artigo se pauta na importância da realização das atividades desenvolvidas no Programa de Residência Pedagógica (PRP) e no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação dos bolsistas do subprojeto do curso de licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *Campus* Natal - Central (CNAT), participantes dos editais do PRP 2018 e 2020 e dos bolsistas do PIBID do ano de 2020.

Com isso, foi pensado pelos autores deste trabalho, participantes do PRP 2022, os quais também foram bolsistas do PIBID - edital 2020, analisar a experiência dos participantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência e do Programa Residência Pedagógica atuantes nos anos anteriores ao do atual edital, de modo que possa saber se se obteve um melhor acompanhamento e apoio advindo da escola - campo aos bolsistas, assim como, descrever de modo verossímil a importância que o Programa teve na vida acadêmica deles; de forma que seja possível, através de dados quantitativos analisar a significância do papel da remuneração oferecida pelos Programas, como também, na manutenção da presença e continuidade dos bolsistas nos mesmos.

Destarte, foi pensado no método *Likert* para realizar um questionário objetivo e direcionado a ex - bolsistas PIBID e PRP da escola - campo IFRN - CNAT, cujo os participantes são integrantes do subprojeto do Curso de Licenciatura Letras Espanhol, de modo, que esse, auxilie na obtenção de um panorama sobre a vivência e a contribuição dos programas para os estudantes deste, contudo, tendo como foco da análise, ex - bolsistas, sendo estes, remunerados em ambos os Programas.

E, objetivando neste artigo, agregar aos leitores, visões acerca das experiências dos ex - bolsistas sobre essa temática dos programas à contribuição da formação teórico-prática vivenciada por eles, tal como, a importância e significância dos projetos na vida estudantil e profissional, tanto na escola - campo, como também, nos programas em questão. Podendo, também, através das respostas ao questionário, que irão ser explicitados na metodologia cujo os resultados serão as respostas obtidas, ser tido como um material que se possa fornecer autenticidade da significância dos programas na vida dos estudantes, não somente para o subprojeto da Licenciatura de Letras Espanhol, mas para outros subprojetos com bolsistas de



outras escolas - campo.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Programa Residência Pedagógica ( PRP ) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência ( PIBID )**

O Programa Residência Pedagógica ( PRP ) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência ( PIBID ), ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ( CAPES ) De acordo com a fundamentação pública, exercem o cumprimento e atribuições que lhe são conferidas segundo a Lei nº. 8.405, datada em 09 de janeiro de 1992, também são regidos pelo Estatuto aprovado de acordo com o Decreto nº 8.977, o qual foi datado em 30 de janeiro de 2017; sendo, neste, apresentado os projetos, segundo os termos, de acordo com a Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022 (BRASIL- Anup, 2022).

O PIBID tem o propósito de atuar no fomento da formação docente e da vivência da prática docente para os anos iniciais das licenciaturas, focando em fornecer aos graduandos essa experiência em escolas de educação básica do sistema público de ensino.

Já o programa de Residência ocorre com o objetivo de fomentar projetos institucionais de Residência Pedagógica que são implementados por Instituições de Ensino Superior ( IES ), com a ação de contribuir com o aperfeiçoamento da formação inicial de professores na Educação Básica, tendo esse programa o direcionamento voltado para os cursos de licenciatura, os quais são regulamentados na Portaria Capes de nº 82, datada em 26 de abril de 2022 (BRASIL- Anup, 2022; BRASIL- PRP, 2022).

O PIBID, por sua vez, segundo o portal do governo,

[...] é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL - PIBID, 2022).

E, como o PRP, o PIBID também tem o objetivo de fazer a inserção do estudante da educação, seja da pedagogia ou das licenciaturas, cujos candidatos tenham concluído 50% dos seus respectivos cursos, no contexto das escolas públicas de educação básica, com o intuito de

contribuir para com o aperfeiçoamento, e assim ajudar no desenvolvimento das formações de estudantes de nível superior. Com isso, ainda segundo o portal do governo, o Programa serve

“[...] Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, o programa concede bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública de educação básica e aos professores das Instituições de Ensino Superior (IES) (BRASIL - PIBID, 2022).”.

Esses projetos institucionais que fornecem o incentivo mediante bolsas para os graduandos e valorizam uma importante etapa da formação de professores da educação básica: o estágio docente. O estágio docente quanto mais significativo poderá trazer maior preparo profissional para a vocação de mestres.

## **A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE**

A importância do estágio docente para a formação profissional dos professores é algo obrigatório e que deve ser significativo para os estudantes de licenciatura:

“A formação inicial de professores refere-se à qualificação necessária exigida para atuação na docência, e, portanto, é composta de componentes curriculares teóricos e práticos. Embora a teoria seja de grande relevância, a prática deve ocupar um espaço significativo nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura. (SILVA JÚNIOR, 2022, p. 23)”.

A Residência Pedagógica permite aos estudantes a experiência da docência de forma mais qualificada por ter geralmente maior carga horária que a quantidade exigida pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). O PIBID permite que mesmo antes do estágio curricular o estudante universitário possa testar sua afinidade com a atividade docente por meio das atividades de oficinas propostas aos alunos da rede pública de ensino nos níveis básicos. E faz-se necessário realizar diagnósticos para conseguir realizar a tarefa de avaliar o quanto essa a prática docente no PIBID e RP tem sido relevante para os graduandos.

Os investigadores deste estudo se propõem a avaliar a relevância que os ex-bolsistas do PIBID e RP consideram que os programas da CAPES tiveram para sua formação. Outros pesquisadores também já seguiram uma proposta de realizar questionários como os que aqui foram propostos por essa investigação. Almassy & Santana (2021) fizeram várias perguntas, 14 delas referentes a saber se determinados tipos de ações ou formações ocorreram ou não na

Residência Pedagógica que os bolsistas participaram, e ao final tem uma avaliação do professor e uma autoavaliação do próprio aluno. Foram utilizadas mais perguntas no trabalho delas do que o número de perguntas utilizadas no questionário citado no presente artigo. Fizeram várias perguntas. 14 a respeito de ações e 10 de autoavaliação. Trabalho da página 163 a 184.

O trabalho de Bianchi & Marini & Cavalcante (2015) mede o nível de interação entre professores e bolsistas. Este presente artigo mostra o resultado de perguntas questionando sobre a assistência recebida, avaliando também o relacionamento entre bolsistas e professores supervisores.

A Milani (2020) entrevistou em grupos focais bolsistas da Residência Pedagógica e questionou desde sobre a função social da escola, o papel de sua disciplina, Educação Física, até os valores da sociedade, escola e das aulas de sua matéria específica.

## **METODOLOGIA**

### **DA NATUREZA DA PESQUISA**

A pesquisa possui natureza quantitativa, uma vez que investigou a experiência de estudantes que já foram residentes pedagógicos e bolsistas do PRP e PIBID de forma a obter dados estatísticos. Do ponto de vista dos seus objetivos, ela se constituiu como descritiva. De acordo com Gil (2008, p.28), “as pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” Essa metodologia seguiu um objetivo detalhista acerca do estudo, de forma que houve coleta de dados e análise dos mesmos.

### **DOS PARTICIPANTES**

Dos participantes da pesquisa, 14 são ex estudantes e 9 são atuais estudantes do curso de letras espanhol do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Natal Central ( IFRN-CNAT ) e que, necessariamente, já participaram das edições do PRP (2018 e 2020) ou do PIBID (2020).

### **INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Os instrumentos para aquisição dos dados quantitativos podem ser diversos. Nesta pesquisa, utilizamos um questionário de perguntas fechadas acerca da experiência dos ex-residentes e ex-bolsistas em cada um dos programas que fizeram parte. Sua aplicação foi feita de forma assíncrona pela ferramenta *Google Forms*.

O questionário permitiu traduzir nossos objetivos de pesquisa em questões específicas; para Gil (2008, p. 121), o questionário permite obter respostas de um grande número de pessoas, possibilita respostas anônimas e viabiliza a não influência da opinião pessoal do entrevistado sob o pesquisador.

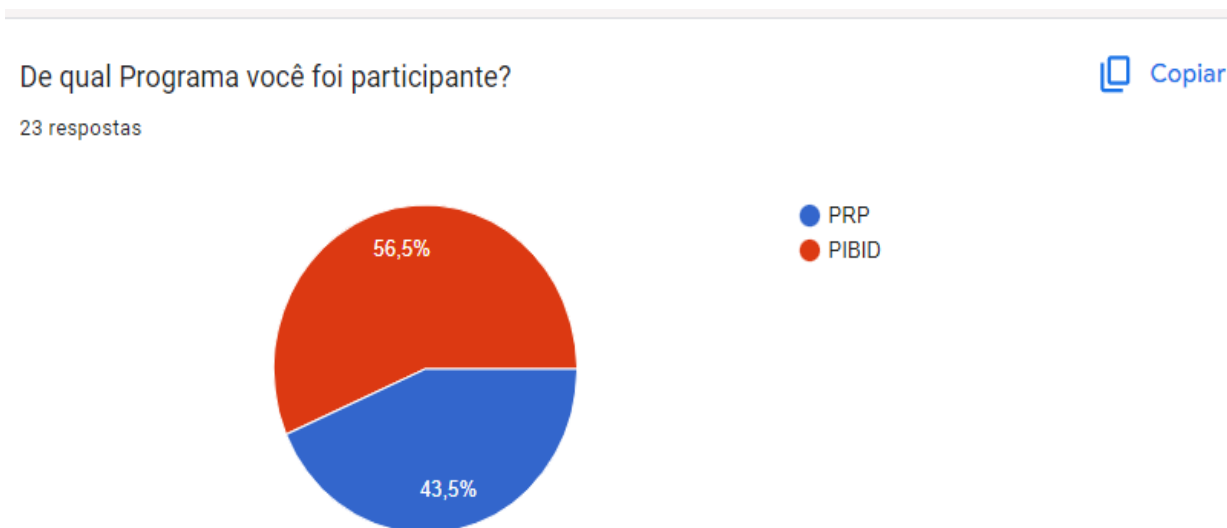
#### QUESTIONÁRIO SOBRE A EXPERIÊNCIA DOS EX-RESIDENTES E EX-BOLSISTAS

Este questionário permitiu compreender, de forma quantitativa, a experiência que os ex-residentes e ex-bolsistas tiveram nas edições em que participaram. As questões foram simples, objetivas e continham 3 perguntas, cada uma composta por 3 alternativas de respostas. Assim, os questionários de perguntas fechadas “conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas” (GIL, 2008, p. 122). Dessa forma, o modelo de questionário seguiu a escala *likert*, que costuma ser popular pela confiabilidade que ela passa para medir percepções e comportamentos. Ainda, as questões desenvolvidas seguindo os passos de *Likert* asseguram um detalhamento maior acerca da opinião do entrevistado, permitindo descobrir graus de opinião que são importantes para a compreensão dos *feedbacks* recebidos.

#### RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, do total de 23 entrevistados, 13 (56,5%) deles foram participantes do PIBID 2020, os outros 10 (43,5%) haviam feito parte das edições de 2018 e 2020 do PRP (Figura 1).

**Figura 01:** Total de participantes da pesquisa.



**Fonte:** Própria (2023).

Quanto à importância do PIBID na vida acadêmica/profissional desses bolsistas (Figura 02), nenhum participante do PIBID assinalou que foi “pouco importante”, sendo “importante” para 2 pessoas (15,5%) e “muito importante” para 11 pessoas (84,5%). No grupo do PRP nenhum participante afirmou que foi “pouco importante”, sendo “importante” para 2 pessoas (20%) e “muito importante” para 8 entrevistados (80%). Do total de entrevistados, 17,4% consideraram os programas “importantes” e 82,6% “muito importante”. Com um percentual semelhante ao analisado anteriormente no PIBID, os residentes também demonstraram a relevância do programa na sua vida acadêmica e profissional. Esses dados reforçam a importância dos programas para os alunos, não apenas enquanto estudantes, mas também como futuros professores formados.

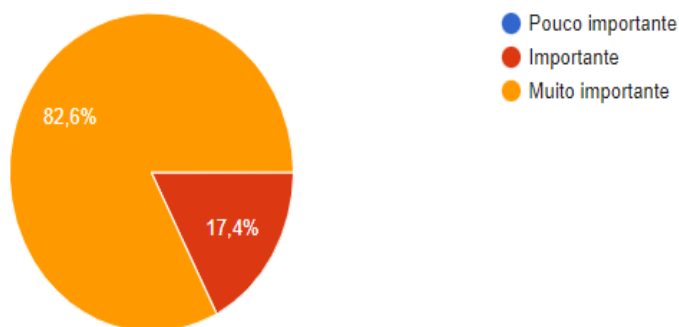
**Figura 02:** Sobre a importância do programa na vida acadêmica/profissional do entrevistado

### Sobre o Programa do qual você participou:

Qual o nível de importância que ele teve na sua vida acadêmica/profissional?

 Copiar

23 respostas



**Fonte:** Próprio (2023).

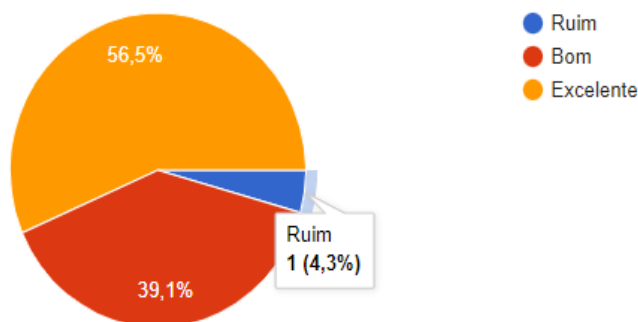
Na pergunta sobre o suporte recebido na escola campo (Figura 03), 1 entrevistado (7,5%) do PIBID disse que o suporte foi “ruim”, outros 5 entrevistados (38,5%) afirmaram que o suporte foi “bom” e 7 entrevistados (53,5%) responderam que o suporte foi “excelente”. A relevância do auxílio da escola campo para com o bolsista é fundamental. O PIBID é a porta de entrada para ministração de aulas para muitos dos discentes, logo, quando esse auxílio é negativo, pode gerar um grande impacto no fazer docente e nas expectativas acadêmicas do bolsista. Os ex-residentes pedagógicos também responderam a mesma pergunta, mas ninguém assinalou que o suporte foi “ruim”, 4 pessoas (40%) afirmaram que o suporte foi “bom” e 6 participantes (60%) responderam que o suporte foi “excelente”. No contexto do PRP, em que o discente se encontra prestes a sair da sua instituição para o mercado de trabalho, a visão que a escola campo gera para o seu fazer docente pode ser decisiva para ele seguir na área ou não. Com esses dados, observa-se que 1 (4,3%) de entrevistados considerou o apoio como “ruim”, 9 (39,1%) de entrevistados considerou “bom”, e 13 (56,5%) considerou como “excelente”.

**Figura 03:** Sobre o suporte recebido pela escola campo.

Como você avalia o suporte recebido na escola campo durante o programa do qual você fez parte?

 Copiar

23 respostas



**Fonte:** Própria (2023).

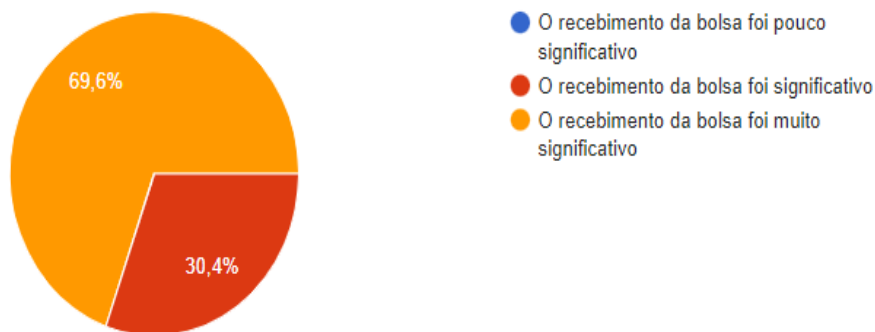
A última questão do formulário tratava sobre a relevância da remuneração recebida pela CAPES para a manutenção da presença do bolsista e residente no programa (Figura 04); nesta questão, nenhum dos bolsistas do PIBID respondeu que “o recebimento da bolsa foi pouco significativo”, 5 entrevistados (49,5%) responderam que “o recebimento da bolsa foi significativo” e 8 pessoas (60,5%) responderam que “o recebimento da bolsa foi muito significativo”. A mesma questão foi aplicada para os ex-residentes pedagógicos, nesse grupo 0% dos bolsistas do PRP responderam que “o recebimento da bolsa foi pouco significativo”, outros 2 participantes (20%) responderam que “o recebimento da bolsa foi significativo” e outros 8 entrevistados (80%) responderam que “o recebimento da bolsa foi muito significativo”. Dessa maneira, é perceptível que o auxílio financeiro impacta diretamente na presença do discente nos programas, ajudando na sua mobilidade, aquisição de materiais escolares/literários, e etc. Assim, é perceptível que a bolsa disponibilizada pela capes teve um papel importante na vida do discente e futuro professor. Também é interessante frisar que tanto no PIBID 2020 quanto no PRP 2018 e 2020 as bolsas tinham o valor de R\$400,00; no ano de 2023 elas tiveram um reajuste passando para R\$700,00, o que pode gerar um impacto ainda mais significativo na vida dos próximos bolsistas e residentes.

**Figura 04:** Sobre o recebimento da remuneração

Quanto ao recebimento da remuneração da bolsa, qual impacto gerou para que você permanecesse no programa?



23 respostas



**Fonte:** Próprio (2023).

## CONCLUSÕES

Este trabalho apresentou em sua parte teórica descritiva as propostas dos Programas do governo PIBID e PRP, direcionadas aos estudantes da educação e, na análise dos dados, a sua importância para a prática profissional de alunos bolsistas em ambos os programas do Curso de Licenciatura de Letras Espanhol do IFRN-CNAT. Para isso, foi elaborado um questionário contendo três questões com três alternativas cada, obtendo como produto um percentual alto de significância de ambos programas para o desenvolvimento na formação acadêmica e profissional dos ex-bolsistas, também percebeu-se grande ajuda e auxílio da escola campo nas vivências da maioria dos bolsistas. Embora o valor da bolsa ainda não tivesse sofrido reajuste, os dados comprovam a significância do valor para a manutenção do bolsista no programa.

Com isso, constata-se a valia e significância dos três pontos questionados aos bolsistas e o quanto a CAPES proporcionou aproximação necessária para que esses discentes conhecessem os futuros locais de trabalho e tivessem uma experiência de como se dá o fazer docente.

## REFERÊNCIAS

ALMASSY, Rosana Cardoso Barreto; SANTANA, Lenon Lima de. **A Residência Pedagógica em Biologia da UFRB: estágios e BNCC.** In: LIMA, Polliana Pinto de. Saberes e práticas





docentes na residência pedagógica da UFRN. Cruz das Almas, BA. EDUFRB, 2021.

BIANCHI, Roberto Carlos; MARINI, Marcos Junior; CAVALCANTE, Antonio. **O capital social no PIBID:** um estudo no Instituto Federal do Paraná. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, VII, Rio Grande do Sul, Brasil.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica - CAPES;** publicação - 01 março de 2018; atual. publicação - 08 setembro de 2022. Acesso em: 12 Março de 2023. Disponível em:<<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> .

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Capes, 2012. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>>. Acesso em: 27 mar. 2023

BRASIL. **CAPES - PRP - Republicação Edital 24/2022** - Anup; public. 2 maio de 2022. Acesso em: 12 de março de 2023. Disponível em: <<https://anup.org.br/legislacao/capes-republicacaoedital-24-2022/>>.

MILANI, Amanda Gabriele. **Os valores nas aulas de Educação Física:** limites e possibilidades na percepção dos alunos participantes do programa Residência Pedagógica. 2020.

SILVA JÚNIOR, Inácio Ferreira da, et al. **Contribuições da relação duradoura entre universidade e escola por meio dos programas PIBID e PRP para a formação inicial de professores.** 2022. Acesso em 14 mar. 2023. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/24376>>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

---

## **PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE UMA REALIDADE PRATICADA**

Joseildo Silvestre da Silva<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo apresenta um estudo qualitativo focado no trabalho com a interdisciplinaridade como aspecto metodológico em sala de aula. Objetivou-se identificar as práticas interdisciplinares no 3º ano do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que buscou-se analisar e discutir a relevância dessas práticas para o processo de ensino e aprendizagem. Para obtenção de dados, foi realizado um estudo de caso com um professor do referido ano de ensino, com o qual aplicou-se questionário e observação em sua sala de aula, com a pretensão de comparar esses dados e obter possíveis respostas para as indagações do estudo. O embasamento teórico contou com as contribuições das discussões de Almeida (2002), Zabala (2002), Fazenda (1992, 1998, 2002 e 2003), Paviani (2003) e Hernandez (1998), buscando analisar os dados coletados à luz das teorias discutidas alinhando teoria e prática, percebendo as práticas interdisciplinares vivenciadas no 3º ano e o reflexo delas no processo de construção de saberes e como isso possibilita um ensino mais estruturado, instigando, no aluno, um maior interesse em participar e se sentir parte da aquisição do conhecimento. Nessa perspectiva, foi possível perceber o diálogo entre as disciplinas no fazer pedagógico do professor colaborador e a preocupação dele com o planejamento e com está em constante processo de formação. A partir do estudo realizado, depreende-se a relevância da interdisciplinaridade no contexto da produção de sentidos e reflexões para o processo educacional, tanto para o professor quanto para o aluno, pois representa possibilidades de diálogo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interdisciplinaridade. Práticas pedagógicas. Ensino Fundamental.

### **ABSTRACT**

This article presents a qualitative study focused on working with interdisciplinarity as a methodological aspect in the classroom. The objective was to identify interdisciplinary practices in the 3rd year of Elementary School, while seeking to analyze and discuss the relevance of these practices for the teaching and learning process. To obtain data, a case study was carried out with a teacher from that year of teaching, with whom a questionnaire and observation were applied in his classroom, with the intention of comparing these data and obtaining possible answers to the questions of the teacher. study. The theoretical basis included contributions from discussions by Almeida (2002), Zabala (2002), Fazenda (1992, 1998, 2002 and 2003), Paviani (2003) and Hernandez (1998), seeking to analyze the data collected in the light of theories discussed aligning theory and practice, perceiving the interdisciplinary practices experienced in the 3rd year and their reflection in the process of building knowledge

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pelo PPGE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, E-mail: [jesusmaster09@gmail.com](mailto:jesusmaster09@gmail.com).

and how this enables a more structured teaching, instigating, in the student, a greater interest in participating and feeling part of the acquisition of knowledge. From this perspective, it was possible to perceive the dialogue between the disciplines in the pedagogical work of the collaborating teacher and his concern with planning and with his constant training process. From the study carried out, the relevance of interdisciplinarity in the context of the production of meanings and reflections for the educational process, both for the teacher and for the student, is inferred, as it represents possibilities for dialogue.

**KEYWORDS:** Interdisciplinarity. Pedagogical practices. Elementary School.

## INTRODUÇÃO

A ação proposta no projeto, foco desse artigo, teve como tema o ensino aprendizagem no último ano do ciclo de alfabetização e o objeto foi a metodologia interdisciplinar nesse ano de ensino, tendo em vista a necessidade de um trabalho pedagógico que possibilite um diálogo entre as áreas do conhecimento.

O estudo focou no 3º ano do Ensino Fundamental por se tratar de um ano de transição na vida do aluno, ele está saindo do ciclo de alfabetização, - (até esse nível de escolaridade não existe reprovação) -, para cursar o 4º ano, em que pode ocorrer a reprovação. O aluno precisa dispor de algumas habilidades e competências essenciais, adquiridas no ciclo de alfabetização, para que possa continuar seu desempenho, desse modo, um trabalho interdisciplinar pode ser a chave para que o aluno chegue ao 4º ano com conhecimentos necessários para cursá-lo de forma satisfatória.

Esse ciclo, que vai do 1º ao 3º ano, aponta que os alunos devem adquirir, aprofundar e consolidar, até o último ano, aprendizagens e habilidades referentes à escrita, à leitura e a oralidade, como também o domínio dos conhecimentos propostos pelos eixos estruturantes de aprendizagem na matemática que são: números e operações, grandezas e medidas, geometria e tratamento da informação.

Mesmo com essa proposta, as ações vinculadas a ela e a mobilização entre municípios, estados e união para esse propósito, os alunos ainda saem do ciclo de alfabetização e chegam ao 4º ano do Ensino Fundamental sem estarem completamente alfabetizados, sem dominarem o essencial de língua portuguesa e de matemática, sem saber ler, nem escrever e sem dominar as quatro operações; diante disso julgamos, como essencial, identificar a existência das práticas interdisciplinares, no último ano do ciclo de alfabetização, pois é necessário um trabalho

integrador entre as disciplinas para que uma possa subsidiar a outra e assim proporcionar uma aprendizagem mais ampla.

O trabalho pedagógico desenvolvido sem o estabelecimento de uma relação entre as disciplinas acontece de forma fragmentada e não possibilita ao aluno utilizar no cotidiano, fora da escola, o conhecimento adquirido. Muitos professores têm uma visão tradicionalista de que uma disciplina não pode ser associada a outra, as veem de forma isolada. Refletindo acerca dessas proposições indagamos: Quais são as práticas interdisciplinares vivenciadas no 3º ano do ciclo de alfabetização?

Buscamos ampliar as discussões baseados nas contribuições de Almeida (2002), Zabala (2002), Fazenda (1992, 1998, 2002 e 2003), Paviani (2003) e Hernandez (1998). Pretendemos, por meio da observação e através das informações obtidas no questionário, buscar subsídios para chegar às respostas condizentes com o objetivo do nosso estudo.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O processo interdisciplinar tem que se constituir como essencial no ciclo de alfabetização, principalmente no que se refere à língua portuguesa e matemática, pois são disciplinas primordiais no currículo. A primeira, relevante à aquisição das práticas sociais de leitura e escrita, a segunda para o domínio das operações e o uso delas na sociedade.

Partindo dessa premissa é necessário levantarmos uma discussão em torno do conceito de interdisciplinaridade tendo em vista que muitos professores ainda continuam focados nas metodologias tradicionais e não procuram inovar suas aulas, essa prática pode mostra-se como um recurso para diversificar e também proporcionar mais sentido às aulas.

De acordo com Zabala (2002, p.33) a interdisciplinaridade pode ser entendida como “a interação entre duas ou mais disciplinas, que podem implicar transferência de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica ou a psicolinguística.”

Percebemos, nessa afirmação de Zabala (2002), que a interdisciplinaridade é uma ferramenta essencial no processo de ensino aprendizagem e, quando nos remetemos ao ciclo alfabetizador, essa se torna ainda mais relevante, pois vem possibilitar formas de integrar disciplinas para que ambas possam ser associadas pelos alunos como disciplinas que podem se relacionar e interligar seus conhecimentos.

---

Torna-se imprescindível perceber que tipos de práticas interdisciplinares são utilizadas em sala de aula, tendo em vista que esse tipo de prática constitui uma forma de ensino integrada abrindo caminhos para aprendizagens mais promissoras, Fazenda (2003, p. 50) constata que “hoje, mais do que nunca, reafirmamos a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. Disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto [...]”.

Esse diálogo, entre as disciplinas, propõe vermos novas formas de assimilar o trabalho entre as mesmas, possibilitando a quebra de vários paradigmas, entre eles, a ideia tradicionalista de trabalhar as disciplinas isoladamente, sem estabelecer relação entre as mesmas. A afirmação de Fazenda nos assegura que as possibilidades de eliminação de barreiras são estabelecidas através do diálogo entre as disciplinas, essa condição depende do processo formativo do profissional em educação, pois é nesse processo em que são construídos os subsídios para repensarmos as formas de ensino e nossos projetos pedagógicos buscando uma linguagem integradora entre os conhecimentos.

Mediar um diálogo entre áreas de ensino, deve partir de documentos norteadores da prática pedagógica para que o trabalho interdisciplinar seja evidenciado no cotidiano escolar e a visão de isolamento de disciplinas superado. É necessário que desde o projeto político pedagógico da escola seja apontada a interdisciplinaridade como elemento da prática da instituição, dessa forma, os currículos e planos de trabalho serão pensados e elaborados levando em consideração o aspecto interdisciplinar como fundamento para o trabalho cotidiano.

Estabelecer um diálogo entre disciplinas não é tarefa simples, é necessário um trabalho pedagógico bem articulado, para que isso seja viabilizado precisamente deve partir do planejamento da escola, não é somente o professor em sala de aula que irá conseguir fazer esse trabalho sozinho, obviamente, ele é a chave central para que esse fazer pedagógico aconteça, pois, estar na sala de aula diretamente com o aluno, mas toda prática pedagógica começa com planejamento do que será executado, é nesse sentido que evidenciamos a importância de um planejamento bem articulado para que a metodologia interdisciplinar seja concretizada no âmbito escolar.

Concordamos com Paviani (2003, p. 20) quando esse nos traz que a atuação profissional, ou seja, do professor que está no contexto de sala de aula “depende da elaboração de métodos adequados de intervenção e da busca e articulação de conhecimentos em mais de uma área teórica”. Essa constatação de Paviani está diretamente relacionada à importância e a necessidade de um planejamento que proporcione ao professor uma reflexão sobre o método de

---

ensino interdisciplinar e que ao mesmo tempo disponibilize subsídios tanto teóricos quanto práticos para que o professor possa desenvolver com sua turma um trabalho dialógico entre as disciplinas.

Os aspectos interdisciplinares no processo educacional vão além de apenas propor uma interação entre uma ou mais disciplinas, é necessário propor um diálogo amplo entre as áreas de conhecimento para que a aprendizagem tenha sentido para o aluno. Esse tipo de trabalho pedagógico pode ser viabilizado, no entanto, precisa que exista uma interação de toda a instituição escolar propondo, assim, pensamento interdisciplinar de ensino, partindo do princípio de que os documentos norteadores da instituição devem apresentar esse tipo de procedimento metodológico como forma de ensino e que isso oriente o planejamento pedagógico da instituição e o dos professores para que isso chegue de forma concreta à sala de aula e não seja apenas um discurso não praticado.

Nessa perspectiva uma das alternativas mais presentes nos currículos são propostas de trabalho interdisciplinar por intermédio de projetos pedagógicos, o diálogo entre as disciplinas é um dos fatores predominantes nos projetos, tendo em vista que eles são elaborados com o intuito de solucionar algum problema, muitas vezes do cotidiano do próprio aluno para que esse tenha interesse em buscar respostas, e assim é necessário o entrelaçamento de mais de uma disciplina para que se possam contextualizar conhecimentos em busca de resultados que não podem ser alcançados com as aprendizagens de apenas uma área.

O trabalho pedagógico utilizando a metodologia de projetos,

“(…) rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção”. (ALMEIDA, 2002, p. 58)

Nesse sentido, cabe refletir a relevância dos diversos aspectos imbricados com o trabalho interdisciplinar com projetos, o quanto esses podem contribuir com mais afinco para a concretização do ensino aprendizagem, tendo em vista que o aluno torna-se sujeito principal do processo, buscando respostas para questões de seu interesse ao mesmo tempo em que os saberes são articulados. A interdisciplinaridade nesse contexto traz contribuições pertinentes não só ao âmbito escolar e de sala de aula, mas ao processo educacional em sua amplitude.

---

## **METODOLOGIA**

### **TIPO DE PESQUISA**

Foram utilizados os métodos qualitativos da pesquisa, tendo em vista que esse nos possibilita uma abordagem com maiores possibilidades de interpretação, discussão e análise de dados, possibilitando um leque mais amplo de recursos para chegar ao resultado que buscamos.

### **UNIVERSO**

Contribuiu com o estudo, um professor do 3º ano do Ensino Fundamental, docente em uma Escola Municipal da cidade de Timbaúba dos Batistas/RN; graduado em pedagogia e pós-graduado em educação especial e inclusiva, ele conta sete anos de experiência no magistério da educação básica.

### **AMBIENTE DE INTERAÇÃO**

O ambiente foi estruturado em uma escola municipal situada na cidade de Timbaúba dos Batistas/RN. A referida escola oferece as modalidades de Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos - EJA. A equipe técnica pedagógica administrativa é constituída por 1 diretor, 1 vice-diretor, 3 coordenadores pedagógicos, 1 secretário e 3 auxiliares administrativos. A Escola conta um total de 20 professores, sendo 19 com licenciatura plena e 1 com curso de magistério. Com relação a infraestrutura da instituição, a mesma conta com 7 salas de aula, 1 biblioteca e sala de leitura, 1 Sala de Secretaria, 1 sala dos professores e apoio pedagógico, 1 sala de Informática, 1 sala de direção, 1 sala de multimídia, 1 cozinha, 1 almoxarifado, 6 banheiros para alunos, 1 banheiro para funcionários.

### **INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Utilizou-se uma pesquisa de campo com dois instrumentos para alcance dos resultados: a observação e o questionário semiestruturado. Os dois nos possibilitou levantar dados para compararmos com nossas discussões teóricas. A técnica da observação, essa nos possibilitou construir reflexões condizentes com a realidade; a partir do que vivenciamos na sala de aula pode-se observar se são trabalhadas práticas interdisciplinares e quais são essas, e com quais disciplinas, tornando-se ferramenta necessária ao nosso estudo. Utilizou-se também o questionário, ferramenta relevante na obtenção de dados, pois podemos identificar na fala do

sujeito participante as concepções do mesmo sobre o trabalho, no que se refere ao aspecto interdisciplinar.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para compararmos teoria e prática e com intuito de alinharmos as discussões teóricas com o estudo da prática cotidiana, aplicamos com o professor um questionário no qual obtivemos as concepções de sua prática pedagógica sobre as questões relacionadas ao nosso tema; através das suas respostas e por meio das observações realizadas, percebemos o entrelaçamento com o seu fazer pedagógico.

Quando nos propomos a estudar sobre o processo interdisciplinar no contexto de sala de aula, precisamos estar atentos aos mais diversos métodos e procedimentos utilizados pelo professor, quando este, se propõe a trabalhar com essa metodologia. Torna-se imprescindível fazer com que esse diálogo entre as disciplinas aconteça de forma a facilitar o processo de ensino aprendizagem e passe a ter mais sentido para aluno.

Dessa forma os questionamentos feitos, foram ao encontro de nosso objeto de estudo, de modo que pudemos entender questões primordiais sobre a interdisciplinaridade no âmbito de sala de aula, nesse sentido questionamos sobre **a relevância do trabalho interdisciplinar em sala de aula**, para isso obtivemos a seguinte resposta:

É um meio relevante que contribui na construção dos vários saberes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. (Professor Colaborador da Pesquisa).

Essa resposta nos possibilita perceber o quanto ele entende às contribuições da interdisciplinaridade em sala de aula, essa é relevante para o seu trabalho tendo em vista as possibilidades de inserção dos conhecimentos de uma disciplina em outra para se construir uma nova aprendizagem.

Diante do questionamento respondido, passamos a refletir o contexto de formação do mesmo, pois para desenvolver um trabalho interdisciplinar é necessário ir além da formação inicial, é preciso pesquisar, buscar entender e o como aplicar uma metodologia interdisciplinar. A partir das observações realizadas constatamos a preocupação do questionado em buscar novos conhecimentos para embasar sua prática, principalmente procurando interligar teoria e prática.

A esse respeito, Fazenda (1992, p. 49) nos aponta que “o valor e a aplicabilidade da Interdisciplinaridade, portanto, podem-se verificar tanto na formação geral, profissional, de

---



pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente”.

O apontamento de Fazenda nos traz suporte para as nossas constatações no que diz respeito aos aspectos ligados à formação do professor quando este se propõe a trabalhar em sua sala de aula numa perspectiva interdisciplinar, pois o trabalho por esse meio aparece como uma forma de integrar teoria e prática e propor uma mudança de pensamento no âmbito educacional.

Buscando adentrar as práticas interdisciplinares propostas pelo investigado, lançamos um questionamento sobre **como é desenvolvido o trabalho com práticas interdisciplinares nas aulas**, a resposta que obtivemos foi:

Através de trabalhos em grupos com atividades impressas que envolvam ludicidade, utilizo também material concreto, jogos educativos, alguns vezes por meio de projetos pedagógicos quando sugeridos pela escola, principalmente referentes a datas comemorativas, mas sem deixar de englobar os conteúdos disciplinares. (Professor Colaborador da pesquisa).

Nessa resposta vemos algumas propostas metodológicas interdisciplinares que ele utiliza em suas aulas. Temos aqui um norte de como ele trabalha esse aspecto no 3º ano tendo em vista a necessidade da interligação de saberes nesse ano de ensino. Além de constatarmos a existência dessas práticas interdisciplinares nas aulas faremos uma breve análise das mesmas para o contexto de aprendizagem do 3º ano à medida em que evidenciaremos a relevância de ambas no espaço de ensino e aprendizagem.

A primeira dessas práticas citadas é o trabalho em grupo utilizando atividades impressas que envolvam ludicidade, aqui temos duas vertentes a discutir: primeiro, o trabalho em grupo propõe uma troca de conhecimentos e saberes entre os alunos que pode e possivelmente envolve mais de uma área do conhecimento dependendo obviamente do tipo de atividade desenvolvida; Segundo, atividades impressas, embora que de forma lúdica não seria o tipo de prática interdisciplinar mais adequado, contudo, a forma que o professor utiliza para aplicar essa atividade pode fazer a diferença no que diz respeito, ela ter ou não, traços interdisciplinares.

A segunda prática apontada é a utilização de material concreto, apesar do mesmo não especificar o tipo de material, sabemos da importância do trabalho com o concreto para que o aluno possa manusear e a partir desse manuseio construir conhecimento, essa é outra excelente estratégia em que a interdisciplinaridade está presente, pois o mesmo pode trabalhar conteúdos de disciplinas diferentes mas que estão imbricadas em alguns pontos do conhecimento.

---

Na sua terceira prática utilizada em sala o professor nos traz o trabalho com jogos educativos, outra indispensável ferramenta que pode ser utilizado para ensinar de forma interdisciplinar, dependendo do tipo, os jogos podem e devem trabalhar conteúdos de mais de uma disciplina, além do mais, os jogos sempre demandam de regras que precisam ser respeitadas pelo aluno isso contribui para que ele aprenda a seguir e respeitar regras.

Por último, o trabalho com projetos pedagógicos, uma das propostas metodológicas mais sugeridas quando se fala em trabalhar com interdisciplinaridade, apesar do professor focar em projetos ligados a datas comemorativas, o mesmo cita a questão de trabalhar essas em mais de uma disciplina, mesmo porque existe a possibilidade de trabalhar acontecimentos de determinadas datas dentro das disciplinas encaixando até mesmo nos conteúdos quando é o caso, obviamente com um planejamento bem articulado e objetivos direcionados, principalmente quando estamos aqui discutindo sobre práticas interdisciplinares no último ano do ciclo alfabetizador.

Sobre o contexto do trabalho com essa metodologia, concordamos que,

“Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só a aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes disciplinas”.  
(HERNANDEZ, 1998, p. 89)

Esse pensamento contextualiza justamente as concepções dos trabalhos com os projetos interdisciplinares, pois os projetos possibilitam investigar a realidade, ou seja, a busca por respostas e por conhecimento parte de um problema do cotidiano do aluno em que esse se inclina a procurar a solução e dessa forma necessita integrar conhecimentos de várias áreas.

O escopo do trabalho com essas práticas interdisciplinares fomentam aspectos relevantes para a construção do processo de ensino aprendizagem. Diante das nossas observações tivemos a oportunidade de vivenciar o trabalho e os traços interdisciplinares na prática pedagógica, percebemos que ele utiliza também a metodologia sugerida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e utiliza as obras do acervo para os momentos de leitura realizados em sala, preocupando-se bastante com a relação teoria e prática e com o desenvolvimento de práticas que privilegie o ritmo de aprendizagem de seus alunos.

---

Questionamos também se **o planejamento pedagógico da escola evidencia a necessidade de um trabalho em que as disciplinas dialoguem e como isso acontece;** nos respondeu:

Nas entrelinhas sim. Geralmente cada professor organiza suas aulas de forma que as mesmas possam contemplar também as outras áreas do conhecimento. Quando tem algum projeto da escola de forma democrática, todos os professores em comum acordo planejam juntos e dividem várias ideias. (Professor Colaborador da Pesquisa).

Essa fala contempla uma das primordiais questões para que o ensino aprendizagem se desenvolva de forma promissora: o planejamento. Direcionamos a pergunta especificamente para o planejamento focado no diálogo entre as disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade. Dessa forma notamos que o questionado aponta que o planejamento, nesse foco, acontece nas entrelinhas, mas evidencia que os professores procuram planejar de forma interdisciplinar. No planejamento e elaboração dos projetos ele cita que os colegas de trabalho se reúnem para compartilharem as sugestões e assim chegar a um consenso. Vale salientar que nessa escola tem apenas um 3º ano, ou seja, o planejamento de um projeto é elaborado com ideias para se trabalhar de 1º ao 5º ano, cada professor adequa a sua realidade.

Paviani (2003, p. 20) aponta que “um dos modos mais práticos e eficazes de alargar as fronteiras das disciplinas consiste na elaboração de programas de ensino abertos, de caráter interdisciplinar”, vemos que ele sugere que o planejamento seja interdisciplinar, dessa forma, o plano de ensino da escola e dos professores seria elaborado no contexto interdisciplinar e assim se tornaria mais eficaz colocar esse trabalho em prática.

Para se desenvolver e conseguir bons resultados com o trabalho interdisciplinar é necessário articular três aspectos primordiais; primeiro, que o professor tenha consciência da importância do processo de diálogo entre as disciplinas e esteja em constante formação para aprender mais sobre isso; segundo, articular as práticas interdisciplinares que serão trabalhadas no contexto do ensino e aprendizagem. E por último, o planejamento didático pedagógico da escola e dos professores, tem que ser pensando e elaborado de forma interdisciplinar para dessa forma ser posto em prática.

## **CONCLUSÕES**

A escrita de um artigo que focasse no trabalho com práticas interdisciplinares, no 3º ano do Ensino Fundamental, foi objetivada pela relevância do referido ano na vida do aluno, por se

---

tratar do último no ciclo de alfabetização e pela necessidade de propor uma metodologia de ensino que favoreça um diálogo entre as disciplinas.

Nessa perspectiva, buscou-se identificar as práticas interdisciplinares aplicadas a esse ano, discutindo e analisando a importância dessas práticas para o processo de ensino e aprendizagem, dessa forma realizamos um estudo de caso com um professor através de questionário e observação da sua sala de aula para compararmos às respostas com o seu fazer pedagógico.

A partir das análises dos dados coletados, podemos inferir as relevantes contribuições do trabalho pedagógico com práticas interdisciplinares, partindo desde um planejamento que apresenta um diálogo até a consolidação do ensino em sala de aula.

Os embasamentos teóricos contemplaram as necessidades do estudo, bem como as respostas do professor e as observações realizadas. Ficou claro que o entrevistado está em constante preocupação com o processo de ensino e aprendizagem de sua sala de aula, preocupando-se em estabelecer uma prática de ensino interdisciplinar fundamentada em conhecimentos teóricos, utilizando metodologias que favorecem a aprendizagem dos seus alunos e que constituem um diálogo entre as disciplinas de forma a promover o processo de construção de conhecimento.

Acredita-se nas contribuições que podem ajudar no trabalho com práticas interdisciplinares em sala de aula, não só no 3º ano, mas também nos demais anos de escolaridade, pois possibilita ao aluno uma inserção mais positiva no processo de aprendizagem, e ao professor uma reflexão mais articulada de sua prática, superando assim, a dicotomia, entre as disciplinas. Está presente também a possibilidade desse artigo vir a ser um instrumento de ajuda para outros trabalhos, ou pesquisas, nessa área.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008.

---



---

\_\_\_\_\_. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_.(Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas - SP: Papirus, 1998.

HENRIQUES, C. C. **Língua e Transdisciplinaridade.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação:** Os Projetos de Trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever.** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005 – 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** Abordagens Qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

PAVIANI, Jayme. **Disciplinaridade e interdisciplinaridade.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINARIDADE, HUMANISMO, UNIVERSIDADE, 2003, Porto - .... Anais eletrônicos...: Disponível em: <http://www.humanismolatino.online.pt>. Acesso em: 20 de out. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

---

## **PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA COM OFICINAS TEMÁTICAS**

José Veiga Viñal Junior<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo compartilhar aplicação de princípios norteadores no processo formativo de professores das áreas de língua estrangeira para a atuação profissional na educação de jovens e adultos. Busca-se apontar estratégias teóricas e metodológicas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de língua estrangeira atentando para as necessidades e especificidades das pessoas da EJA. Utilizou-se uma metodologia com base em uma revisão bibliográfica somada à pesquisa-intervenção e a aplicação e desenvolvimento de oficinas de formação. Os resultados e reflexões apontam a necessidade de uma atenção especial ou princípios norteadores no processo formativo dos professores de língua estrangeira para atuarem junto a EJA, com o intuito de lograrem, nesse contexto, aulas significativas para as pessoas da EJA.

**Palavras Chave:** ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).

### **ABSTRACT**

This article aims to share the application of guiding principles in the formative process of foreign language teachers working with Youth and Adult Education. It seeks to point out theoretical and methodological strategies for the development of teaching and learning foreign language, paying attention to the needs and specificities of Youth and Adult Education students. The methodology was based on bibliographic review as well as research-intervention and the application and development of training workshops. The results and reflections point to the need for a special attention or guiding principles in the formative process of foreign language teachers working with YAE, in order to achieve, in this context, significant classes for people in Youth and Adult Education.

**Keywords:** FOREIGN LANGUAGE TEACHING; TEACHER TRAINING; YOUTH AND ADULT EDUCATION (YAE).

### **INTRODUÇÃO**

As reflexões apresentadas para o desenvolvimento desse artigo fazem parte de um recorte da pesquisa desenvolvida junto ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e em um projeto de pesquisa

---

<sup>1</sup> Docente UNEB-Universidade do Estado da Bahia. Doutor em Linguística (Universidad de Vigo- Espanha). E-mail: jvjunior@uneb.bre

dessa mesma instituição na qual buscou-se entender o lugar da EJA no processo formativo do alunado das Licenciaturas em Língua Estrangeira-LE (espanhol, inglês, francês) da UNEB.

Dessa maneira, com o intuito de efetivar uma investigação mais específica, tratou-se de observar/verificar o espaço da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no programa de disciplina desses cursos de licenciatura. O percurso da pesquisa possibilitou apontar lacunas no que concerne o lugar da EJA no projeto desses cursos de licenciatura. Foi-nos possível perceber que a EJA pouco fazia parte do cotidiano formativo do alunado dos referidos cursos; inclusive, em alguns casos, havia uma ocultação, um apagamento total da EJA, não só tendo como base o objeto que compõe o programa das diversas disciplinas, mas um silenciamento, muitas vezes, no próprio cotidiano pedagógico dos professores-docentes em suas conversas, debates e explicações, tanto dentro como fora da sala de aula. Questão que, com base nas leituras e bibliografias consultadas, ocorre em outros tantos cursos de licenciatura em língua estrangeira no Brasil.

Tendo, nesse sentido, identificado que a EJA não era contemplada de maneira satisfatória dentro do programa de disciplina dos cursos de licenciatura em língua estrangeira da UNEB, surgiu o objetivo desse trabalho, cujo intuito residia em lograr que os estudos concernentes à EJA fossem, de alguma maneira, inseridos dentro da estrutura curricular dos referidos cursos e do cotidiano docente, com o objetivo de possibilitar uma profissionalização adequada aos licenciandos em língua estrangeira para o trabalho junto ao público da EJA.

Porém, ao identificar a problemática, percebemos que fazer a EJA ser contemplada dentro dos cursos de LE da UNEB demandava um trabalho mais longo, no que concerne às questões de ordem institucional/pedagógicas. Um processo que demandaria alguns diálogos e discussões mais aprofundadas.

Diante disso, pensamos em uma estratégia viável para que a EJA pudesse começar a ser incorporada dentro dos cursos de LE da UNEB. Surgiu-nos então a ideia de trabalhar especificamente com os professores da disciplina de estágio supervisionado e com isso construir uma porta de entrada da EJA nos cursos de LE.

Contudo, identificamos um outro problema: a questão da formação docente. Não seria possível propor a contemplação da EJA nos cursos de licenciatura em língua estrangeira da UNEB, através da disciplina de estágio, sem que seus professores tivessem noção e conhecimento sobre a EJA, seus regimentos, leis, história, o público e suas especificidades.

Sendo assim, buscando uma estratégia para trazer respostas efetivas para as intenções citadas e construir possíveis contribuições para as questões referentes à formação docente,

---

inicialmente centramos nosso foco nos professores de estágio, uma vez que estes tratam diretamente com situações relacionadas à formação teórica e prática dos alunos em sua preparação para o trabalho junto ao público dentro das salas de aula. Pretendíamos então, com essa ação, que o trabalho feito junto ao professor de estágio pudesse inserir a EJA pouco a pouco no cotidiano dos cursos de LE da UNEB.

Para isso propomos a construção e desenvolvimento do que denominamos como *oficinas de formação*; estas oficinas, conjuntamente com as experiências, falas, sensações e percepções, nos ajudaram a planificar alguns princípios que podem ser considerados como norteadores para a formação profissional do professor de língua estrangeira no que se refere à sua atuação junto às pessoas da EJA.

## **METODOLOGIA**

O recorte que deu origem a este artigo esteve baseado em uma pesquisa cuja abordagem era qualitativa, seguindo os procedimentos metodológicos do que Chizzotti (1991) apresenta como uma pesquisa-intervenção. O objeto de estudo pautou-se em perceber o lugar da EJA nos cursos de licenciatura em língua estrangeira da UNEB com base na verificação dos seus programas de disciplina, tendo como principais sujeitos de pesquisa os professores da disciplina estágio supervisionado e seu alunado.

Para isso, como já mencionado, nos baseamos nos princípios metodológicos regidos pela pesquisa qualitativa (Ludke; André, 1986), e utilizamos os procedimentos básicos estabelecidos por Chizzotti no que concerne uma pesquisa-intervenção Chizzotti (1991), o qual entende esta como uma pesquisa ativa. Para ele, as pesquisas denominadas como ativas “[...] abrigam um amplo espectro de orientações epistemológicas e práticas de pesquisa que derivam de diferentes concepções, pressupostos, origens e usos [...] tendo como interesse comum a clarificação de fatos com a finalidade de orientar a ação em uma situação concreta”. (p.77)

Para Chizzotti, este tipo de pesquisa possui alguns elementos básicos e norteadores. Para o autor, a pesquisa-intervenção, de modo geral, tem como objetivo promover algum tipo de mudança desejada; perpassa por uma tomada de consciência, tanto dos investigadores como dos investigados dos problemas próprios e dos fatos que os determinam para apontar os objetivos e as condições da pesquisa, formulando os meios de superá-los. Tal questão lembramos as palavras de Freire (1992, p.44), quando nos diz que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Para lograr tais procedimentos, Chizzotti

---



(1991) aponta que deve-se saber caracterizar o problema e “analisar as condições existentes, organizar processo, propor ações que tornem viáveis uma ação consequente e eficaz e, finalmente, avaliar de modo realista os resultados dos esforços feitos no sentido de solucionar as situações problemáticas e garantir a mudança possível”. (p.78)

Resumindo, para Chizzotti, este tipo de pesquisa subjaz à proposição de uma ação que participantes desejam executar para mudar algum aspecto da realidade. Nesse trabalho, nos valem dos pressupostos teóricos e metodológicos estabelecidos por Chizzotti quando defende os princípios fundamentais que definem uma pesquisa-intervenção. Assim sendo, neste trabalho, devido aos sujeitos implicados, objeto de estudo, tempo, localização, entre outras questões, estabelecemos quatro fases das definidas por Chizzotti:

a) A primeira fase se caracteriza pela determinação da instituição/lócus que se quer estudar ou do problema que se quer resolver. b) A segunda fase para Chizzotti se caracteriza pela formulação do problema: Nessa fase entende-se que, tendo definido e formulado com clareza o problema que se quer resolver, é imprescindível coletar e analisar as informações, documentais ou orais, essenciais para se definir quais as melhores ações possíveis para a resolução desse problema, elegendo a mais adequada para ser experimentada. c) Para Chizzotti a terceira fase pode ser considerada como o da implementação da ação. Essa fase deve ser caracterizada pelo plano de execução, com especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempos e meios. O plano perpassar pelos diálogos prévios com todos os envolvidos para que se tenha clareza do que se quer e uma posterior avaliação dos resultados. d) A quarta fase denomina-se como execução da ação. Esta, é a intervenção em si. Esta etapa deve ser acompanhada em todos os seus aspectos, desde a sua apresentação até os resultados obtidos para que sejam relatados e os envolvidos possam avaliar a adequação e as lacunas da ação realizada e, depois, essas insuficiências possam ser debatidas, refletidas e, finalmente, os aspectos que apresentarem resultados inadequados serem corrigidos.

## **DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA ÀS DISCUSSÕES E RESULTADOS**

As oficinas de formação foram desenvolvidas de março de 2020 a agosto de 2020. Foram construídas quatro oficinas de formação e uma de construção de Princípios Norteadores para a formação/profissionalização dos licenciandos junto à EJA, cada oficina, em média, durou dez horas. No quadro abaixo é possível visualizar as temáticas trabalhadas nessas oficinas.

---

| Oficina I   | Oficina II                                | Oficina III   | Oficina IV  | Oficina V  |
|---|---|---|---|--|
| <b>Conhecendo a EJA</b><br>Histórico<br>Pressupostos<br>teóricos<br>Principais<br>autores/obras | <b>O público/os</b><br>sujeitos<br>da EJA | <b>Leis, diretrizes e</b><br>afins em relação ao<br>ensino de línguas na<br>EJA | <b>Metodologia</b><br>para o ensino de<br>L.E para a EJA<br>Materiais e<br>recursos<br>Linguagem e<br>afins | <b>Construção dos Princípios</b><br>Norteadores para a<br>formação/profissionalização<br>dos licenciados |

Após as quatro oficinas de formação, uma última oficina foi construída com o intuito de estabelecer princípios norteadores para a formação/profissionalização dos licenciados em LE. Assim, conjuntamente, após discussões e reflexões, foi-se criado um documento/texto de base teórica-reflexiva com pontos que os professores de estágio julgaram como os mais importantes para fazer parte do processo de formação dos futuros professores de LE no cotidiano de suas aulas, e assim possibilitar uma profissionalização adequada para o trabalho junto à EJA.

Ficou estabelecido que este documento/texto poderia a partir de então ser usado nas discussões e debates promovidos nas aulas de estágio e também a tentativa de começar a ser inserido em outras disciplinas. Assim, estabeleceu-se os seguintes pontos considerados como mais importantes: a) Especificidades da EJA, b) Aspectos da LDB/PCEJA/ OCEM/ PCN-LE, c) Entendimento sobre histórico da EJA/PCEJA/Paulo Freire, d) Entendimento sobre CNE/CEB, e) Questões sobre metodologia.

Destarte, os cinco itens abordados acima originaram uma proposta do que poderia ser considerado/visto/entendido como possíveis princípios norteadores para ajudar na formação e consequentemente profissionalização de licenciandos das áreas da licenciatura em LE. Segue abaixo a proposta dos itens que formam apontados como possíveis princípios norteadores:

#### **a) Especificidades da EJA**

Entendemos que para se desenvolver uma aula de LE significativa para as pessoas da EJA o professor deve conhecer os sujeitos da EJA, em outras palavras suas especificidades.

Quando se fala sobre as especificidades do público da EJA isto remete diretamente sobre a questão da formação coerente em relação àqueles que lecionarão junto aos sujeitos que integram essa modalidade de ensino. Essas inquietações têm no conhecimento da atual configuração do contexto histórico dos sujeitos da EJA um instrumento essencial para que se desenvolva uma formação que entenda as necessidades dessas pessoas. Para Arroyo:

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovem e adulto e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. (2006, p.25)

Alguns autores já se debruçaram por tentar delinear características e perfil dos alunos da EJA. Ao fazer um recorrido encontramos interpretações que caracterizam o público da EJA tais como: das classes populares, rosto e história de exclusão, consciente, militante, pessoas em busca de emancipação, jovens e adultos em desvantagem social, frequentam a escola para fugir da luta dura do dia-a-dia, sujeitos que buscam condições de melhoria imediata no espaço de trabalho, lutam pela permanência em projeto social com frequência na escola, busca de certificação e espaço de sociabilidade.

Arroyo (2006), entende que a caracterização dos estudantes da educação de jovens e adultos perpassa por entender essa modalidade como uma proposta educativa emancipatória.

Já Fischer (2006), traz uma abordagem distinta, apontando-nos para a existência de outros sujeitos diferentes daqueles apresentados por Arroyo. Segundo Fischer (2006), os estudantes da EJA possuem desejos mais voltados à resolução de questões imediatas. Para ele, esses projetos coletivos/emancipatórios não são tão frequentes no dia a dia dos professores e estudantes.

Brunel (2004) e Dayrell (2005), apontam para a questão dos diversos perfis dos sujeitos da EJA. Estes sinalizam a necessidade de diferenciar o público jovem do público adulto e nos chamam a atenção para o fato de que os professores, nessa perspectiva, precisam dominar habilidades para lidar com as diferenças geracionais. Na visão de Oliveira (2005), os estudantes da EJA precisam ser encarados como sujeitos do conhecimento e pontua para o fato do não-lugar do aluno-jovem da EJA, que embora possa ter uma história de vida que perpassa por processos de exclusão social, que é comum na trajetória dos sujeitos adultos, não deveria ser caracterizado assim como se caracteriza o aluno-adulto. Na opinião de Oliveira (2005), para se entender e definir este lugar social é preciso sinalizar três campos específicos. Primeiramente, deve-se entender a condição de não-criança. Em segundo lugar entender a condição de excluído da escola e por último o pertencimento a determinados grupos culturais e às classes populares.

Em relação ao entendimento sobre a condição de não-criança, Oliveira (2005) diz que isso tem a ver com superação de práticas infantilizadoras nas aulas de EJA. Essa questão tem estreita relação com a formação docente. Essa condição de não-criança pode ser vista com muita facilidade em muitas salas de aula da EJA, através de práticas de infantilização por parte

---

do professor em relação aluno, inclusive isto pode partir dos próprios materiais didáticos utilizados. Para Gomes (2007), “[...] é importante alertarmos para o fato de que o aluno jovem e adulto, mesmo estando na Educação Básica, não é criança e por isso não deve ser tratado como tal” (p.03).

O estudante jovem ou adulto que busque voltar à escola ou que esteja começando já tardiamente sua vida escolar não pode nem deve ser visto como uma criança grande ou pelo fato de muitas vezes não ser letrado acabar sendo interpretado como um ser sem conhecimento. Em relação a isso Oliveira (1999, p. 03) diz que “o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo”.

A condição de excluídos da escola tem a ver muitas vezes com a perda de interesse por parte do alunado em estar dentro de uma sala de aula. Essa situação denota o sentimento do aluno diante de sua impressão para com uma escola que não está preparada para recebê-lo, respeitando suas variadas realidades: no âmbito social, econômico, cultural e até pessoal. (Gomes, 2007):

Em relação a isso, Oliveira (1999) relata que a condição de excluídos da escola regular é um dos fatores que mais cooperam para a geração dos altos índices de evasão na EJA.

Por último, a condição de membros de determinados grupos sociais e às camadas populares perpassa por entender e respeitar a bagagem sociocultural trazida pelos sujeitos da EJA e isso traz em seu bojo os seus modos de agir, sua maneira de pensar diante do local ou ambiente do qual este aluno faz parte. Segundo Gomes (2007), as relações entre professor e aluno serão definidas a partir da forma como esse conhecimento é percebido no seio do contexto escolar.

#### **b) Aspectos da LDB/PCEJA/ OCEM/ PCN-LE**

No Ensino de Jovens e Adultos podemos considerar a inserção do ensino de línguas estrangeiras como um fenômeno relativamente atual. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino básico apontam para a necessidade e importância do ensino de língua estrangeira para o ensino fundamental e o ensino médio.

Acreditamos que o conhecimento da LDB é necessário para que qualquer professor de LE se aproxime da realidade e especificidades dos sujeitos da EJA, de acordo com a Lei de

---

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, que em seu artigo 26, parágrafo quinto fica bem clara a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental e médio, sendo a mesma obrigatória e à escolha da comunidade escolar.

É sobre esta lei que estão amparadas as diretrizes curriculares para a EJA e para o ensino de língua estrangeira que hoje se tem nas escolas. Esta, com base na Constituição Federal, eliminou a noção de ensino supletivo e tratou a educação de jovens e adultos como uma modalidade de educação básica de caráter permanente.

Nesse processo, o professor de LE terá noção que As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (parecer CEB 11/2000) adotam três funções como de responsabilidades da educação de jovens e adultos: função reparadora (restaurar o direito a uma escola de qualidade), equalizadora (restabelecer a trajetória escolar) e qualificadora (proporcionar a atualização de conhecimento por toda a vida) e assumem a cultura, o trabalho e tempo como eixos articuladores da ação pedagógica. Eles devem amparar a prática pedagógica e proporcionar uma formação cidadã aos alunos que frequentam esta modalidade de ensino.

Faz-se necessário que o professor de LE saiba que o ensino de línguas está fundamentado pelas normas da LDB e que expressa sua importância e necessidade dentro do ensino fundamental e médio. Para entender especificamente a relação entre ensino de LE e a EJA é fundamental que o professor de LE conheça os conteúdos propostos na PCEJA, documento no qual há diretrizes curriculares específicas para o ensino da LE junto aos alunos da EJA do segundo segmento, o qual corresponde o alunado da 5ª à 8ª série (Brasil, PCEJA, 2002). É imprescindível que o licenciando de LE saiba que com a nova LDB nº 9.394/96, em 1996, os direitos de jovens e adultos a um ensino básico adequado e de qualidade passaram e ser reafirmados, além de reivindicar que poder público o ofereça gratuitamente.

O aluno de licenciatura em LE precisa saber desde sua graduação que o acesso à educação é um direito dos sujeitos da EJA. A LDB nº 9394/96, (uma medida de reparação das políticas públicas que não cumpriu a Constituição) estabeleceu a oportunidade para o ingresso de jovens e adultos que enfrentam situações como: o fato de não terem conseguido cursar o ensino fundamental e médio em idade própria; interrupção dos estudos por questões financeiras; abandonado dos estudos para trabalhar ou por falta de estímulo da família; local de trabalho; repetência continuada; distância entre a casa e a escola; falta de creche para os filhos; além do descaso de políticas públicas que viabilizem o acesso e permanência na escola.

Urge que a LDB de 1996 esteja presente nos currículos dos cursos de licenciatura em língua estrangeira, assim como os variados pareceres da CNE/CEB que trazem elementos importantíssimos sobre como deve ser encarada a EJA. Entendendo minucias o professor de LE possuirá habilidades específicas para promover uma aula significativa para o público da EJA (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Em relação a isso, o conhecimento da PCEJA leva o profissional da área de LE apreender que o ensino de LE possibilita ao alunado a oportunidade de participar da construção conjunta do conhecimento, em um processo no qual eles possam usar suas próprias histórias como fonte e objeto de aprendizagem. (BRASIL, PCEJA, 2002)

Também, no processo de formação do professor de LE, para que se conheça as especificidades dos sujeitos da EJA, acreditamos que seja necessário o conhecimento das Orientações Curriculares do Ensino Médio, uma vez que as OCEM defendem que a disciplina de LE possibilita engendrar no aluno a compreensão do conceito de cidadania, além do mais:

[...] ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento de cidadania. (BRASIL, 2006, p.91)

### **c) Entendimento sobre histórico da EJA/PCEJA/Paulo Freire**

Bem, para que se proponha e delineie um ensino de línguas significativo na EJA é necessário que o profissional da área de LE entenda o recorrido histórico dessa modalidade, conhecendo seu processo de desenvolvimento e construção. Percebendo nesse sentido, suas especificidades, necessidades, heterogeneidade e anseios. Porcaro (2006), considera que a história da educação de jovens e adultos no Brasil como um processo relativamente recente. Ainda que se tenham dados que este tipo de ensino remonte ao período colonial, somente atualmente é possível perceber iniciativas governamentais com o propósito de oferecer o acesso à educação ao público de jovens e adultos.

Defendemos que no processo de formação dos professores de línguas, estes devam ter acesso a documentos que legislam a área da EJA e que possibilite entender sua história e evolução. A PCEJA, nesse sentido, pode ajudar também a entender um pouco melhor essa história. Com uma breve leitura da própria PCEJA o licenciando de LE entenderá um pouco a história da EJA e poderá de maneira crítica perceber que muitas das problemáticas enfrentadas pela EJA na atualidade tem relação com seu percurso histórico.

---

Entendemos que é imprescindível para os professores de LE, graduados e graduandos terem acesso às obras e vida de Paulo Freire. Nesse contexto pode-se apreender variadas questões importantes para a EJA e para a educação brasileira de maneira geral. Questões como a educação como prática para a liberdade, os planos de alfabetização, emancipação social entre outras tantas.

Mais uma vez as próprias PCEJA podem ajudar nesse entendimento por parte dos professores de LE, uma vez que trazem informações mais detalhadas sobre a figura de Paulo Freire. Nesta entende-se que a pedagogia Freiriana buscava unir a Educação Popular com a ação política conjuntamente aos grupos populares: estudantes, intelectuais, pessoas que tinham relação com a igreja católica e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização no ano de 1964, a proposta freiriana educacional passa a ser recomendada em todo o território nacional. Sendo assim, baseado nessa nova conjuntura a alfabetização de adultos deixa de ser pensada e feita de maneira autoritária na qual o educador era considerado o centro e detentor do conhecimento no processo de alfabetização (FREIRE, 1981).

#### **d) Entendimento sobre CNE/CEB**

Outro documento que julgamos importante ser conhecido pelos licenciandos que atuarão na EJA ou àqueles que já atuam na área e que queiram entender as especificidades desses sujeitos é a CNE/CEB. Nos parágrafos seguintes discorreremos sobre algumas informações que podem ser encontradas e entendidas a partir de sua leitura.

O professor de LE que tenha acesso à leitura desse documento entenderá que com a promulgação do parecer CNE/CEB nº11/2000 estabeleceu-se uma nova concepção sobre como se deveria entender a educação de jovens e adultos. Com este parecer a EJA deixa de ser entendida como ensino supletivo e paliativo, noção ainda muito presente na LDB anterior, passando a trazer uma concepção que perpassa pelo entendimento de que esta deve ser entendida como uma modalidade que expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Nesse contexto, os cursos de EJA e exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular (art. 38 da LDB) significando assim que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer.

---

Sendo assim, o licenciando de LE entenderá que a EJA deve ser encarada como uma categoria organizacional que faz parte da estrutura da educação nacional possuidora de especificidades próprias. Some a isso também a interpretação que pode ser vista no Parecer que entende que a EJA representa de alguma forma uma dívida social que não fora reparada com aqueles que não foram respeitados e tiveram o acesso a seus direitos não atendidos e negados, tais como à escrita e à leitura como bens sociais, uma vez que o fato de não ter acesso a esses instrumentos pode ser considerado como uma perda significativa e imprescindível para uma convivência social participativa dentro da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2000a)

Ademais da função citada, o Parecer estabelece duas outras atribuições à EJA: estas seriam a função equalizadora e a função qualificadora. A função equalizadora deve ser interpretada como a busca pela o entendimento que a EJA e sua nova conceituação não devem ser entendidas somente como um processo inicial de alfabetização. O entendimento do que a EJA representa perpassa também por “formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (Brasil, 2000a, p.9-10).

Segundo este mesmo Parecer, o ensino na EJA, deve antes de qualquer coisa ser pensado concomitantemente com os materiais didáticos que chegam a esse público. Segundo esse Parecer, esta função qualificadora deve estar na lista de prioridades das instituições de ensino e pesquisa em uma busca contínua que promova a “produção adequada de material didático que seja pertinente enquanto processo mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos” (Brasil, 2000a, p.11-12). O professor de LE entenderá que essas questões que envolvem a função da EJA e conseqüentemente sua função qualificadora pede-se que dê muita atenção ao desenvolvimento de materiais didáticos voltados a esse público. O Parecer em questão discorre sobre o cuidado na criação de projetos pedagógicos para a EJA e que estes devem estar adequados às necessidades e especificidades da EJA. (Brasil, 2000a). Nesse documento, fica claro que essas unidades devem buscar a construção através de suas atividades de uma identidade própria que leve em consideração as necessidades e especificidades desse alunado, buscando concomitantemente o incentivo de suas potencialidades. Sendo assim, para esse documento, deve-se desenvolver a autonomia dos alunos da EJA, para que “eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo a fazer, do conhecer, do agir e do conviver” (BRASIL, 2000a, p.35).

---



Diante dos expostos, acreditamos que o conhecimento da CEB/CNE é essencial para se conhecer as especificidades da EJA e fundamental que esteja presente no processo formativo do professor de LE.

#### **e) Questões sobre metodologia**

Ao pensar na complexidade dos sujeitos da EJA é necessário ater-se às situações heterogêneas que o alunado da EJA traz consigo tais como os interesses e competências para a prática social. Em outras palavras, ao delinear tais projetos pedagógicos e estratégias metodológicas é necessário que se leve em conta que os materiais didáticos e técnicas pedagógicas sejam apropriadas e os programas sejam diversificados assim como propõe o Plano Nacional de Educação quando nos diz que “Nesse sentido, é fundamental a participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil diretamente envolvidas na temática” (Brasil, 2001, p.31). Se não tivermos atentos a essa ação é possível que reproduzamos algumas situações citadas no Marco de ação de Belém da Confinte VI, tais como:

[...] escassez de materiais e métodos falta de relevância social dos currículos educacionais, escassez de materiais e métodos inovadores e barreiras de todo tipo que acabam prejudicando a capacidade de os sistemas educacionais existentes oferecerem uma aprendizagem de qualidade, que possa abordar as disparidades de nossas sociedades”. (BRASIL, 2010, p.16)

Para Souza (1998), pode-se evitar a reprodução de tal situação quando oferecida aos alunos, a EJA traga consigo uma personalidade própria, com um processo de funcionamento e avaliação que incidam e perpassem pelas necessidades e perfil específico dos sujeitos implicados nessa modalidade. Este pensamento encontra respaldo nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (CNE/CEB 01/2000). (BRASIL, 2000b)

É necessário também, deixar evidente, que para que tais projetos pedagógicos de fato aconteçam e produzam frutos eficazes é extremamente importante a função da formação continuada do corpo docente. Nesse sentido, citamos o Relatório-síntese do XI Encontro Nacional de EJA (BRASIL, 2009, p.13) que nos leva a refletir sobre o fato da EJA ser uma modalidade cujo público é formado em sua grande maioria por uma clientela advinda de processos de exclusão de ensino e dentro desse contexto faz-se imprescindível o trabalho de profissionais comprometidos com o ensino e aprendizagem de seus educandos. (BRASIL, 1996)

Contudo, é necessário que se perceba que muita coisa ainda há de ser feita para que o ensino da LE na EJA possibilite um desenvolvimento integral de seu educando e funcione efetivamente como uma ferramenta para a promoção da cidadania. Esses processos envolvem questões como o ato de pensar o próprio processo de ensino e aprendizagem dentro das salas de aula respeitando as necessidades e especificidades desse público, com estudos significativos para suas vidas e *modus vivendi*. Respeitando nesse processo, suas práticas sociais, suas comunidades, suas variedades dialetais, em suma, variadas questões que somadas fazem parte da completude do indivíduo. Nesse sentido, os PCN do Ensino Fundamental defendem que o ensino de uma LE deve contribuir para que os alunos façam “uso da linguagem para agir no mundo social” (BRASIL,1998, p.38).

## CONCLUSÕES

Em resumo, após as reflexões discorridas neste artigo, defendemos que uma formação adequada que gere a profissionalização dos licenciandos de LE para a EJA precisa estar atrelada ao entendimento de questões como: o conhecimento da história da EJA, seu público, suas especificidades e necessidades, como também uma metodologia para o ensino de línguas que viabilize contextualizar essas especificidades e necessidades, e, obviamente, que todos esses mecanismos/assuntos/pontos componham o cotidiano dos diversos cursos de licenciatura.

Possivelmente as problemáticas apontadas aqui também estão presentes em outros cursos de licenciatura oferecidos no Brasil. O apagamento da EJA no projeto dos cursos de licenciatura acaba por gerar entraves para um trabalho significativo no que concerne à aprendizagem e ensino de línguas para as pessoas da EJA. O não acesso dos licenciandos a este público impossibilita-os de desenvolverem habilidades teóricas, metodológicas e práticas que gerem aulas significativas para este alunado em específico.

Nesse contexto, percebemos que a pesquisa nos mostrou que a disciplina de estágio obrigatório pode servir como instrumento eficaz e viável para que a EJA seja inserida no cotidiano dos licenciandos. Percebemos que para gerar tais transformações foi imprescindível atentar-se para a questão da formação docente, não só em relação aos licenciandos, mas, também, em relação aos professores-docentes.

A estratégia em desenvolver as *oficinas de formação* gerou muitos resultados. Como já apontado nesse trabalho, um desses resultados foi a criação de princípios norteadores que podem auxiliar no processo de formação e profissionalização dos licenciandos de LE na EJA.

Assim, acreditamos que a experiência com o uso das referidas oficinas possa ser compartilhada e utilizada no processo de formação de outros professores-docentes e seus licenciandos. Também, os princípios norteadores que foram gerados nesse processo poderão ser utilizados ou servir de base para ajudar na construção da profissionalização dos futuros professores de LE para o trabalho junto à EJA.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In **SOARES, Leôncio (org.). Formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD / MEC / UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. *Outros sujeitos outras pedagogias*. Belo Horizonte: Editora Vozes, 2012.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96, de 20 dez.** (1996). Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Última consulta: 30/03/2015

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre o ensino do espanhol na educação fundamental e média. **Lei nº 11.161, de 05 ago. 2005**. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Última consulta: 18/04/2015

\_\_\_\_\_. **Marco de ação de Belém (Confintea VI)**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf). Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira — 5a.- 8a. séries**. MEC. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF. (2002). Disponível em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2\\_lin\\_guaestrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_lin_guaestrangeira.pdf). Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para educação de Jovens e adultos: primeiro segmento do Ensino Fundamental- 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC/SEF. (2001). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta\\_curricular.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta_curricular.pdf). Última consulta: 20/04/2015

---

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 11/2000:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica. (2000a). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Última consulta: 20/09/2014

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 01/2000:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica. (2000b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Última consulta: 20/09/2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio — parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** MEC. Brasília. (2000c)

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** Ed. Cortez, São Paulo, 1991.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 53-67, 2005.

FISCHER, Nilton Bueno. Formação de professores de EJA Comentários Interativos com o Professor Miguel González Arroyo. In: SOARES, Leôncio (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC/ UNESCO, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOMES, M. J. **Profissionais fazendo matemática: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da educação de jovens e adultos.** Recife, Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFPE, 2007.

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

MOURA, T. M. de M. Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p. 160-186, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos. Novos Leitores, Novas Leituras.** São Paulo: Ação educativa, 2005.

\_\_\_\_\_. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.12, Set./Out./Nov, 1999.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil. Departamento de educação**. Universidade Federal de Viçosa. MG. (2006). Disponível em: [www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc](http://www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc). Última consulta: 20/04/2015

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SOARES, Leôncio. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOUZA, J.F. A LDB e a Educação de Jovens e Adultos. In: **Contexto e educação**, 13(51):87-106, jul./set, 1998.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. In: **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, nº37, p.71-82, jan/jun, 2012.

## **PROFESSOR REFLEXIVO SOB A PERSPECTIVA DOS PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS**

Bruna Ribeiro de Oliveira<sup>1</sup>  
Ana Cristina Santos Duarte<sup>2</sup>

### **RESUMO**

As Metodologias Ativas têm sido amplamente discutidas e difundidas no âmbito escolar, justamente como uma forma de ruptura com os processos de ensino e aprendizagem atualmente empregados, com o modelo de ensino tradicional. Atividades pautadas na Metodologias Ativas levam em consideração alguns princípios para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Os princípios, trazem fatores que corroboram diretamente para a promoção da educação de maneira concisa, e consistente. Os princípios são: o protagonismo, a autonomia, a reflexão, a problematização, o trabalho em equipe, a inovação, e o professor enquanto mediador. Com isso, o objetivo principal deste trabalho foi desenvolver discussões acerca da aproximação entre os princípios das Metodologias ativas e a conceituação de professor reflexivo, promovendo assim uma melhor compreensão sobre a reflexão no âmbito dos princípios. Discutir esses aspectos frente ao conceito de “professor reflexivo” remonta para ampliar a visão acerca desses princípios, contribuindo significativamente para a implementação das metodologias ativas de modo mais completo.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Professor reflexivo. Princípios das metodologias ativas.

### **ABSTRACT**

Active Methodologies have been widely discussed and disseminated in schools, precisely as a way of breaking with the teaching and learning processes currently employed, with the traditional teaching model. Activities based on Active Methodologies take into account some principles for the development of teaching and learning processes. The principles bring factors that corroborate directly to the promotion of education in a concise and consistent way. The principles are: protagonism, autonomy, reflection, questioning, teamwork, innovation, and the teacher as a mediator. With that, the main objective of this work was to develop discussions about the approximation between the principles of active methodologies and the concept of reflective teacher, thus promoting a better understanding of reflection within the scope of the principles. Discussing these aspects in view of the concept of “reflective teacher” goes back to broadening the vision about these principles, significantly contributing to the implementation of active methodologies in a more complete way.

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação stricto sensu Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). [2021m0094@uesb.edu.br](mailto:2021m0094@uesb.edu.br).

<sup>2</sup> Docente, pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (DCB/UESB) e do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (DS/UESB). [anacristina@uesb.edu.br](mailto:anacristina@uesb.edu.br).

Keywords: Active methodologies. Reflective teacher. Principles of active methodologies.

## **INTRODUÇÃO**

A sociedade, de maneira geral, tem passado por inúmeras mudanças, principalmente tecnológicas. Entretanto, a escola vem aderindo a tais mudanças de maneira gradual, o que se observa nos últimos anos, principalmente, que as tecnologias estão sendo inseridas nas salas de aula.

As Metodologias Ativas têm sido amplamente discutidas e difundidas no âmbito escolar, justamente como uma forma de ruptura com os processos de ensino e aprendizagem atualmente empregados, com o modelo de ensino tradicional.

Pátaro e Araújo (2020), ressaltam a necessidade iminente na modificação dos modelos de aprendizagem que foram implantados nas escolas, considerando as possibilidades de aprendizagens que surgem com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), bem como de Metodologias Ativas, que oportuniza o uso de estratégias variadas, participativas e interdisciplinar.

Com o intuito de superar os aspectos concernentes aos métodos de ensino tradicionais, as Metodologias Ativas vem tomando força no âmbito escolar, entendendo que os processos de ensino e aprendizagem não devem ser pautadas apenas na reprodução de conteúdos, superando a educação tida para Freire (2005), como “Educação bancária.” As metodologias ativas, trazem de fato uma integração entre o cotidiano dos alunos e suas vivências em sala de aula (MORAN, 2015).

Pensando nessa perspectiva, podemos entender que as metodologias ativas possuem vários princípios, os quais, podem ser: o protagonismo dos alunos, os quais superam a perspectiva passiva do ensino tradicional, e passam a desenvolver seus próprios processos de aprendizagem; a autonomia, aspecto ligado diretamente ao protagonismo, e que abarca conceitos relacionados à liberdade de aprendizado, autodeterminação e independência; a reflexão, como aspecto ligado ao conhecimento de mundo do aluno, onde se observa de maneira mais abrangente o sujeito enquanto pertencente a um meio social e cultural; a problematização recai diretamente no aspecto anterior, justamente pelo aluno se entender sujeito pertencente a uma comunidade, questionando as situações que vivencia; o trabalho em equipe, traz consigo a realização das atividades de modo a conciliar ideias de cada integrante do grupo, das mais variadas vertentes, contribuindo para a construção do saberes a partir da junção desses

---

pensamentos; a inovação, é fator essencial das metodologias ativas, buscando sempre desenvolver perspectivas de acordo com os avanços tecnológicos e sociais; e por fim, o professor enquanto mediador, direcionando os alunos assertivamente, para a sua própria construção de conhecimentos (BERBEL, 2011; DIESEL, 2017; MORAN, 2015).

Assim, o referencial de professor reflexivo vai ao encontro desses princípios, no sentido de superar o conceito do profissional docente tecnicista e instrumental (ZEICHNER, 2008; TARDIF, MOSCOSO, 2018), o que se aplica diretamente nesse sentido por transpor os ideias tradicionais.

Com isso, o objetivo principal deste trabalho foi desenvolver discussões acerca da aproximação entre os princípios das Metodologias ativas e a conceituação de professor reflexivo, promovendo assim uma melhor compreensão sobre a reflexão no âmbito dos princípios.

## **CAMINHOS TEÓRICOS**

Seguem os principais caminhos teóricos utilizados para o desenvolvimento dos assuntos abordados, onde serão apresentados estudos desenvolvidos nas áreas das metodologias ativas, seus princípios, e pesquisas sobre o professor reflexivo.

## **METODOLOGIAS ATIVAS**

As metodologias ativas buscam promover a ruptura com as atividades de ensino e aprendizado que até então vêm sendo realizadas nas escolas, com o método tradicional, o qual pouco corrobora com a construção do conhecimento pelos alunos, além de não observar as individualidade de cada estudante, imprimindo um aprendizado mecanicista, que não condiz mais com a realidade tecnológica a qual estamos vivenciando, assim como coloca Moran (2015), apontando para a necessidade de mudanças profundas na educação:

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. (MORAN, 2015)

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a

---



divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes (MORAN, 2015).

Nesse sentido, e ainda com a perspectiva de ruptura Berbel (2011) e Moran (2015), aponta que as metodologias ativas dialogam com a realidade dos alunos, por meio de situações problemas, reais ou simuladas, as quais vão contribuir com sua vivência no meio social, e no seu desenvolvimento profissional.

Para Moran (2015), o professor, que apenas trazia uma série de informações para os alunos, estava alicerçado em uma sociedade onde o acesso a informações era precário. O avanço tecnológico, propiciou ao processo de aprendizagem se tornar altamente acessível, assim o professor nesse processo de ensino passa a ser o mediador entre o conhecimento e os alunos.

Com isso, a implementação das metodologias ativas nos processos educativos visa uma aproximação com a “reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.” (MORAN, 2015)

Nas Metodologias ativas, o aprendizado pode ser direcionado de várias formas, como por exemplo, através do Estudo de caso, Pesquisa científica, Arco de Maguerez, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, entre tantas outras (BERBEL, 2011).

## **PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS**

As metodologias ativas são norteadas por princípios que visam o desenvolvimento pleno de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Princípios esses que perpassam por aspectos individuais, grupais e sociais (BERBEL, 2011; DIESEL, 2017; MORAN, 2015).

Em linhas gerais, Diesel (2017), aponta em seu artigo “Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica”, os mais relevantes princípios das metodologias ativas, sendo esses o: protagonismo, autonomia, reflexão, problematização, trabalho em equipe, inovação, e o professor enquanto mediador.

No primeiro aspecto cabe ressaltar que, o protagonismo dos alunos remonta da necessidade de adequação frente às mudanças sociais e tecnológicas, as quais transpõem a figura do aluno como mero espectador do seu processo de ensino e aprendizagem, fruto do

---

método tradicional, e agora garante ao aluno a construção do seu próprio conhecimento (DIESEL, 2017).

No que se refere a autonomia do aluno, a mesma está diretamente ligada ao protagonismo estudantil, haja visto que o aluno passa a desenvolver o seu próprio pensamento acerca do que se estuda, questionando, pesquisando, com uma visão crítica (DIESEL, 2017). No artigo “As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes”, Neusi Aparecida Navas Berbel, aborda esse aspecto, inicialmente discutindo como a educação não se resume apenas em um aglomerado de informações, justamente pela complexidade do pensar, agir, sentir do ser humano. Assim, o texto da própria legislação versa sobre a promoção do desenvolvimento humano, a autora aborda ainda, a significação da palavra autonomia de acordo com dois dicionários, trazendo assim o caráter do sujeito que possui liberdade, autodeterminação e independência. Berbel (2011), traz a discussão vários autores que falam sobre a autonomia do ponto de vista psicológico, nesse aspecto além das características já abordadas vale ressaltar também a motivação que o aluno leva para a realização das atividades, sendo essa algo intrínseco.

Em continuidade, Diesel (2017), considera que os princípios: Problematização da realidade e reflexão, estão de certa forma correlacionados, assim, esses princípios estão diretamente voltados para o aluno enquanto sujeito social, que pode interferir de modo positivo em algum aspecto ao qual o circunda, promovendo uma interação entre o que se apreende e a realidade dos alunos.

No que tange ao trabalho em equipe, a palavra mais significativa é “interação”, nesse sentido os alunos vão partir de uma perspectiva individual carregando suas próprias vivências, conhecimento e posicionamentos, para a inserção de modo harmonioso em um grupo que partilha das mesmas individualidades, justamente para contribuir com as discussões com os demais integrantes.

Sobre esse aspecto, Moran (2015), ressalta que,

Cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontece o mesmo, a comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens.

No que tange ao aspecto da inovação, podemos entender que as metodologias ativas são essencialmente inovadoras, haja vista sua ruptura com os processos de ensino tradicionais buscando contribuir diretamente com a melhoria da educação. Em relação ao princípio, podemos inferir o mesmo caráter de superação da perspectiva tradicional de aprender e ensinar.

Em última instância, o princípio referente ao professor enquanto mediador, surge de uma perspectiva do profissional muito bem preparado conceitualmente, que nesse sentido está para os alunos como intermediador dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo uma visão mais humanística, que perpassa aspectos relacionados a,

Em outras palavras, ensinar a pensar significa não transferir ou transmitir a um outro que recebe de forma passiva, mas o contrário, provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito a autonomia e dignidade deste outro. Esse olhar reflete a postura do professor que se vale de uma abordagem pautada no método ativo.(DIESEL, 2017)

O professor atua de maneira ativa para direcionar os alunos, tanto de modo individual como também nas atividades em grupo, nas situações planejadas e adversas, de modo a gerar de fato a construção do conhecimento pelos alunos, despertando sua criatividade (MORAN, 2015).

## **PROFESSOR REFLEXIVO**

Com uma perspectiva mais ampla sobre a atividade profissional docente, as ideias de Donald A. Schon, abordadas no artigo “A Noção de “Profissional Reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites”, desenvolvido por Tardif e Moscoso (2018), onde o teórico discute as principais concepções sobre o professor reflexivo. Entendendo o mesmo como, a superação de um profissional de técnicas, receitas e modelos prontos, haja visto que, as vivências não são lineares e inflexíveis, é necessária uma reflexão diante da ação, concluindo assim que o professor “[...] não pode ser considerado um técnico que aplica conhecimentos aprendidos na universidade ou um funcionário que segue métodos pedagógicos impostos por um programa ou um ministério.”

Reconhecendo assim que o profissional reflexivo, traz esse aspecto no desenvolvimento de suas atividades, o que corrobora diretamente para a aprendizagem do sujeito, mas que de acordo com a teoria cabe a impessoalidade frente à aprendizagem no sentido de poder realizar

melhorias no planejamento pedagógico. Schon, defende em sua obra a crítica contra a racionalidade instrumental e a visão tecnicista dos professores, mas, em certa instância, essa perspectiva foi drasticamente modificada pelas ciências da educação, onde o termo “professor reflexivo” passou a ser implementado com o caráter da teoria de Descartes, no que tange ao método, assim como coloca Tardif e Moscoso (2018),

[...]ela se transforma em uma espécie de faculdade intelectual subjetiva, uma disposição vazia e universal das práticas e da mobilização de competências. Por essa razão ela se integra à grande maioria dos referenciais de competências requeridas dos professores nos sistemas educativos europeus e americanos: a reflexão é apresentada como uma competência genérica, uma “metacompetência” ou como uma espécie de metacognição. (TARDIF; MOSCOSO, 2018)

Nessa mesma perspectiva, no seu artigo desenvolvido por Kenneth M. Zeichner, intitulado “Uma análise crítica sobre a” reflexão” como conceito estruturante na formação docente”. O autor se dedicou por muitos anos enquanto professor da Universidade de Wisconsin, a pesquisar sobre a temática do professor reflexivo. No artigo Zeichner (2008) discute, inicialmente, como seus discentes se preocupavam apenas com a formação técnica, conteudista, mas não havia uma reflexão sobre sua prática, currículo, agindo exclusivamente para cumprir as demandas da escola, observando que “[...] A maioria dos nossos alunos não concebia o ensino como uma atividade moral ou ética sobre a qual eles tinham algum controle (Tabachnick, Popkewitz & Zeichner, 1980).”

O autor aborda também, que o professor enquanto docente reflexivo, deve ser ativo no seu trabalho, no sentido de finalidades, propósitos e liderança. Observando que a escola também pode criar conhecimentos e teorias, justamente para levar a construção do conhecimento no âmbito escolar, nessa perspectiva, Shon utilizou o termo “conhecimento-na-ação”, contando com suas próprias vivências enquanto processos de experimentação Zeichner (2008).

## **APROXIMAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS E O PROFESSOR REFLEXIVO**

Relacionando os princípios das Metodologias ativas e o referencial teórico de professor reflexivo podemos entender como se constituem aproximações entre essas especificidades as quais podem contribuir ainda mais com o ensino e aprendizagem.

Os princípios ligados à autonomia, ao protagonismo, e a reflexão estão associados diretamente a criticidade dos alunos, aproximando assim a reflexão enquanto ato político, que

---

contribui diretamente para a sociedade no que diz respeito às suas consequências sejam elas pessoais, acadêmicas e políticas, assim como conceitua Zeichner (2008),

1) consequências pessoais – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e de suas relações sociais; 2) consequências acadêmicas – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos; e 3) consequências políticas – os efeitos cumulativos da experiência escolar sobre as mudanças de vida dos estudantes. Na minha visão, a formação docente reflexiva precisa abordar todas essas dimensões e não deve ser apoiada, a não ser que contribua para a construção de uma sociedade melhor para os filhos de todos (ZEICHNER, 2008)

O trabalho em grupo sob o olhar da reflexão, promove entender aspectos não só coletivos assim como também individuais, tanto em relação aos saberes docentes, e também discentes, observando o meio social enquanto fator significativo para a educação escolar. No que diz respeito ao trabalho em grupo cabe salientar a necessidade de verificar também o trabalho docente, o qual, na maioria das vezes se manifesta com um carácter individualista, como ressalta Zeichner (2008),

Não se discute o contexto do trabalho docente. Enquanto as preocupações principais dos professores recaem, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes, não seria muito sábio restringir a atenção dos professores apenas para esses pontos. Como defendeu o filósofo estadunidense Israel Scheffler [...]

Zeichner (2008), discute também a reflexão sobre a própria prática docente isso nos aproxima diretamente a como o professor enquanto mediador, das metodologias ativas, pensa e repensa sua prática pedagógica, a qual tem uma caráter muito mais abrangente, recaindo diretamente na prática social com seus pares, no sentido de ajuda mútua com o intuito de um aprendizado constituído em grupo. O professor que não se coloca enquanto pertencente a um grupo acaba por suprimir suas vivências, angústias e necessidades, ocasionando diretamente no adoecimento docente, tema tão recorrente na atualidade, que tem como consequência direta dificuldades no desenvolvimento pleno da docência no que tange a aspectos ligados à estrutura escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A implementação das Metodologias ativas vem alcançando cada vez mais as escolas, seja pela disseminação dos conceitos, e na maioria dos casos a realização de atividades com essa perspectiva, o que sucinta um cenário promissor justamente por desenvolver nos seus

---

princípios o diálogo entre os pares, a autonomia, o pensamento crítico e a reflexão, proposta contrária da metodologia tradicional, que atualmente vigora em um cenário de descontentamento tanto entre os professores, e ainda mais entre os alunos.

Partindo do conceito de Metodologias Ativas, perpassando seus princípios, e adentrando o referencial de professor reflexivo, neste artigo realizou-se uma aproximação entre essas vertentes.

Nas discussões foi possível entender como os princípios podem estar ligados à reflexão nos processos de ensino e aprendizagem, garantindo a promoção de um maior desenvolvimento de todos os envolvidos nos processos de ensino.

## REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências sociais e humanas*, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

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.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; DE ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Metodologias ativas e formação ética no contexto do novo paradigma tecnológico: experiências de docentes da Universidade Estadual do Paraná–Unespar. *Revista Educação e Linguagens*, p. 475-510, 2020.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A Noção de "Profissional Reflexivo" na Educação: atualidade, usos e limites. *Cad Pesquisa*. 2018; 48 (168): 388-411.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, v. 29, p. 535-554, 2008.

## **QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS EM BOTÂNICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE DOCUMENTOS VINCULADOS À REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ**

Bruna de Avila Pospiesz  
Noemi Sutil

### **RESUMO**

No presente trabalho, intencionou-se analisar alusões a Questões Sociocientíficas (QSC), pertinentes à botânica, em documentos vinculados à rede estadual de ensino do Paraná. Em direcionamento de pesquisa qualitativa e documental, analisaram-se 19 aulas envolvendo botânica da plataforma Aula Paraná, concernentes ao período do isolamento escolar do ano de 2021, devido à pandemia COVID-19; documentos em âmbito nacional (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) e estadual (Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP). Tais materiais foram apreciados conforme pressupostos de Análise de Conteúdo. Em termos de resultados, nos referidos materiais não se verificou alusão explícita a QSC. Não obstante, identificaram-se pressupostos de Educação CTSA e QSC

Palavras-chave: Questões sociocientíficas, Botânica, CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente).

### **ABSTRACT**

In the present work, it was intended to analyze allusions to Socio-Scientific Issues (SSI), pertinent to botany, in documents linked to the Paraná's education network. In the direction of qualitative and documentary research, it has been analyzed 19 botany classes from the Aula Paraná platform, concerning the period of school isolation in 2021, due to the COVID-19 pandemic; documents at the national level (Common National Curriculum Base – BNCC) and at the state level (Curriculum of the Paraná's Network – CREP). Such materials were assessed according to Content Analysis assumptions. In terms of results, in these materials there was no explicit allusion to SSI. Nevertheless, STSE Education and SSI assumptions were identified.

Keywords: Socio-scientific issues, Botany, STSE (Science, Technology, Society and Environment).

### **INTRODUÇÃO**

Devido à pandemia COVID- 19, as aulas ocorreram de forma remota e híbrida, o que ocasionou a reformulação de práticas educacionais. Nessa conjuntura, indaga-se sobre as relações promovidas entre os conteúdos de Ciências no Ensino Fundamental e as temáticas

---

controversas do cenário sociocultural que se interconectam na interface CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), a considerar a própria pandemia COVID-19, a qual se aloca no panorama teórico das Questões Sociocientíficas (QSC). Em delimitação ao 7º Ano do Ensino Fundamental, intenciona-se averiguar as relações concernentes aos conteúdos de botânica, em vinculação a QSC. Entre as abordagens preconizadas pela rede estadual de ensino do Paraná, salientam-se as aulas disponibilizadas na plataforma Aula Paraná. E, no âmbito dos propósitos deste trabalho, analisaram-se 19 produções da referida plataforma. Em complementaridade, analisaram-se dois documentos, em âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); em cenário estadual, o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Tais procedimentos, inerentes à pesquisa qualitativa e documental, envolvendo Análise de Conteúdo, reportam-se ao objetivo deste trabalho: analisar alusões a Questões Sociocientíficas (QSC), pertinentes à botânica, em documentos vinculados à rede estadual de ensino do Paraná.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), descrito por Santos (2008), consolidou-se nos anos 70, reportando-se a pesquisas sobre ciência e sociedade no Brasil e no mundo. Em referência a esse movimento, pesquisadores dedicaram-se a desenvolver conceitos sobre a temática que auxiliassem na formação de uma sociedade sustentável, colaborando com abordagens para a educação científica. A necessidade dessas pesquisas se dá em virtude dos crescentes danos ambientais causados pela exploração humana.

De acordo com Santos (2008), as investigações na esfera de CTS permeiam os seguintes domínios curriculares: os que englobam o papel social (esferas políticas, éticas e históricas); conhecimentos tecnológicos para formação de cientistas; a importância do conhecimento científico; a aplicação de projetos CTS em escolas; a interação com o cotidiano dos alunos e a interação prática de decisões dos educandos. Deste modo, tais pesquisas em CTS tem como escopo o desenvolvimento de um cidadão que possa promover soluções para problemas da sociedade, melhorando a qualidade de vida de onde vive. Segundo o autor, é necessário que os alunos questionem os valores de desenvolvimento científico da sociedade que carrega valores dominantes da tecnologia, de forma a torná-lo um cidadão letrado para que tenha o poder de discutir e opinar se de fato a tecnologia estudada (mais variada que seja) é algo bom ou ruim para a sociedade e não apenas conhecer sobre usos de aparelhos tecnológicos.

---



Diante disso, Santos (2008) descreve que Paulo Freire buscou defender e promover a educação como libertadora, em que o sujeito busque mudar o mundo por meio de problematizações. Assim, os sujeitos terão que exercer uma análise pessoal e crítica de um problema, pensando na sociedade e na solidariedade, entendendo e transformando o mundo, diferente da educação neutra e presa a interesses do capitalismo e à memorização de códigos científicos, os quais não podem ser questionados e sim consumidos, fomentando a exclusão tecnológica e tornando o ensino opressor.

Os diálogos de conscientização por meio da proposta de Freire possuem temas geradores que prezam temas do dia a dia dos alunos (situações problemas) que façam significado real, os quais serão debatidos em grupo, vislumbrando um aprendizado significativo e uma ação para sociedade sem a exploração do próximo. Nesse escopo, destaca-se a promoção de interações dialógicas, perpassando o comprometimento político dos alunos, a fim de auxiliá-los a pensar e agir em favor da humanização. (SANTOS, 2008; FREIRE, 1979).

Nesse sentido, Zoller (1992) questiona a educação científica e tecnológica tradicional que visa apenas a capacidade de saber usar recursos tecnológicos (alfabetização tecnológica) e defende a abordagem de CTSA para que o ensino propicie aos alunos: interpretar, racionalizar e criticar questões sociais (cidadania) e do mundo, tomando atitudes ativas para mudanças e resolução de problemas. E, para que isso ocorra, o autor cita alguns aspectos necessários como: o ensino complexo, pensamento crítico e uma abordagem de sistema. O papel do professor remete a ações de orientação, promoção da investigação com projetos na escola e fora da escola visando o desenvolvimento dos alunos.

No escopo desses pressupostos, cabe ponderar, contudo, sobre aspectos de tomada de decisão envolvendo CTSA que perpassam o domínio sociocultural e questões idiossincráticas. Para Kahan et al. (2011), a credibilidade da ciência na sociedade depende do contexto cultural. Segundo os autores, a cognição cultural remete à forma que as pessoas constroem suas percepções de risco (temas polêmicos), sendo compatíveis às suas crenças e seus valores morais. Ainda, afirmam os autores, a sociedade não desconsidera fatos científicos, mas discorda conforme seus valores culturais, pois aspectos de cognição cultural influenciam as percepções de credibilidade. Sendo assim, as experiências de vida e de ver o mundo influenciam a predisposição e afinidade de acreditar em um fato científico ou num determinado cientista. Deste modo, Kahan et al. (2011) dividem as pessoas em: “individualistas e hierárquicos” e “igualitários e comunitários”. Entre eles existem divergências de pensamentos e

---

comportamentos de acordo, inclusive, com o grau de alfabetização científica. Para os autores, as crenças de vida são de enorme relevância na diferenciação desses dois grupos, por isso apenas a alfabetização científica não é o único fator que motiva as pessoas; demanda-se “vender o peixe” para cada necessidade cultural, a fim de promover a solução de problemas ambientais.

Zeidler e Nichols (2009) trazem considerações sobre as estratégias empregadas no ensino de ciências nas quais as questões socioculturais determinam quase todo o processo educacional. Segundo os autores, a abordagem de ensino tradicional é descontextualizada, sendo necessárias visões mais progressistas, trazendo problemas tanto da realidade dos alunos quanto da realidade global. Desta forma, busca-se promover o raciocínio, a discussão, a pesquisa e a análise científicas, atendendo as questões éticas e compreendendo as relações CTSA. A problematização de temas polêmicos ou pessoais remete às possibilidades de questões sociocientíficas (QSC) no intuito de aguçar o raciocínio científico em busca de solucionar problemáticas. Neste processo, os autores explicam que com o surgimento das evidências também ocorrem muitas discussões, debates e argumentações, que envolvem a alfabetização científica e os componentes éticos da sociedade, influenciando o caráter de cada aluno. Ressaltam que, em meio a tais procedimentos, o aluno passa a refletir sobre o bem estar da sociedade e da natureza. Ainda, mencionam-se raciocínios sociocientíficos que adicionam práticas (competências) juntamente às questões sociocientíficas como: “a complexibilidade, inquérito, tomada de perspectiva, cepticismo e a capacidade de determinar conhecimento científico e os processos são capazes de criar as características morais para o desenvolvimento da moral geral” (ZEIDLER; HERMAN; SADLER, 2019, p. 2).

Em relação ao planejamento de ações, Zeidler e Nichols (2009) relatam três momentos alusivos à abordagem de QSC: comprometimento dos alunos e que seja significativa a eles; uma mudança de perspectiva do outro; e, por último, o comprometimento moral para o desenvolvimento do caráter. Mencionam-se como componentes essenciais das QSC: contexto, situação, local de aprendizagem, situação cultural e partes impactadas estudadas. A abordagem de QSC no ensino de ciências, conforme ponderações de Zeidler e Nichols (2009), envolve discussões, diálogos e argumentações, propiciando a tomada de decisão para resolver problemas éticos e políticos contemporâneos. Neste contexto, os autores referem que as QSC remetem a fatos reais e à busca de dados confiáveis, de forma a compreender que as ciências provêm da confiabilidade para se sustentar na sociedade, em contrariedade ao ensino tradicional autoritário e bancário. Conforme os autores, pretende-se acatar, inicialmente, uma abordagem

---

de um tema moral e ético para que os alunos reflitam e selecionem o que é relevante para darem ação às suas ideias iniciais, com o intuito de mostrar a face humana da ciência e o envolvimento de CTSA. A alfabetização científica está ligada às questões sociocientíficas, fomentando discutir e argumentar sobre fatos científicos.

Zeidler e Nichols (2009) correlacionam como ferramenta pedagógica a aprendizagem com andaimos, na qual os alunos irão aprender sozinhos com apoio e preparo de fontes e materiais científicos que confrontam o dia a dia, avaliando sua validade. O professor deve ser a fonte de encorajamento na realização dos debates direcionando com diferentes linhas de raciocínio. Intenciona-se explorar as habilidades dos estudantes e desenvolver a maturidade emocional, promovendo um aluno questionador das ciências, que busque ir mais a fundo sobre as informações recebidas. Envolve o discurso sociomoral em que as ideias e evidências propostas por todos os alunos acrescentam novos mundos e perspectivas, para promover argumentações mais aprofundadas e complexas.

Nas discussões os professores podem inicialmente guiar de forma mais controlada até maior amadurecimento das ideias relacionando o contexto social e a compreensão de conteúdos científicos, podendo ser de forma interdisciplinar e tornando conteúdos de ciências mais cativantes e relevantes. Pretende-se, dessa forma, desenvolver alunos que busquem compreender e averiguar informações, confiantes de seus conhecimentos e de suas ações, e também a construção de caráter e preocupação com toda a sociedade. Em sala de aula, esta prática é necessária para promoção de uma sociedade mais democrática, onde os alunos aprendam a ter pensamento crítico e saibam argumentar contrainformações incorretas e tendenciosas, visando a alfabetização científica (ZEIDLER; NICHOLS, 2009).

Ratcliffe e Grace (2003) descrevem sobre a ação dos professores referente às questões polêmicas, com postura que fomente a expressão de perspectivas diversas, sem divulgar a opinião própria, e busca ativa da opinião geral da classe; por outro lado, o educador pode relatar sua posição na questão polêmica a fim de incentivar seus alunos a debaterem suas perspectivas e conhecimentos. Apresentam que o professor deve ter persistência, trabalhar ao várias vezes as questões polêmicas com a consequência da maior identificação e habilidade em trabalhar as abordagens e proporcionar o interesse dos alunos. Tais autores propõem as discussões em duplas, a inserção de QSC no currículo escolar, a avaliação de evidências, a utilização do raciocínio ético e a compreensão da natureza.

Muitas vezes o que é dito "cientificamente comprovado" é aceito sem questionamento,

---

por isso, se tem a necessidade de tais informações serem mediadas em discussões com os alunos em alusão a QSC, pois este terá que analisar conhecimentos científicos, a sua realidade e a dos outros, a sociedade, a divergência de ideias a serem observadas, a tomada de decisão e raciocínio sob múltiplas perspectivas. Nesse panorama, correlacionam-se asserções de Latour (1997), sobre a construção, estabilização e disseminação de ciência e tecnologia, como atividades complexas em redes sociotécnicas, que extrapolam os laboratórios e centros de pesquisa e desenvolvimento de produtos. Assim, destaca-se que nem sempre as ciências e as tecnologias estão a favor da sociedade e da natureza, existem outros interesses capitais e políticos, estes devem ser discutidos em referência a QSC, a fim de realizar pontes com objetos humanos e não humanos que compõem os âmbitos de interação.

Dentro de uma comunidade plural como a brasileira, com inúmeras crenças, ideologias etc., torna-se cada vez mais importante destacar aspectos de ciência como elementos a serem articulados em tomada de decisão. Considerando as ponderações do autor, é possível entender a diferenciação da opinião pessoal e do fato científico, este que necessita se reportar à literatura específica, ser publicado, confrontado com seus pares, verificado etc. Neste sentido, pensando no diálogo de Latour (1997) com a realidade escolar, as etapas do fazer científico precisam ser abordadas no ensino de ciências, com análise de instrumentos, laboratórios e experimentos, bem como dos diversos processos argumentativos e domínios envolvidos. Segundo ele, o conhecimento científico é modificado e pode ser lido de acordo com aspectos sociais nos quais o leitor está submerso. Do mesmo modo, em determinados locais se têm maior necessidade de determinada pesquisa que em outros, a ciência também age em favor de interesses plurais.

Para Latour (1997), a pesquisa científica não é neutra. Quando se colocam essas afirmações para a sala de aula, também é preciso pensar na necessidade, nos recursos e na comunidade em que o aluno se encontra. Seriam possíveis indagações: Quais experimentos serão significativos para o aluno neste contexto? Qual abordagem desse conteúdo será melhor para que seu entendimento ocorra? A ciência não é neutra e o professor de ciências pode aplicar os mesmos questionamentos em sala visando a construção do conhecimento coletivo com seus alunos.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho envolve pesquisa qualitativa e documental (FLICK, 2009), reportando-se à análise de dois conjuntos de documentos: 19 aulas em vídeo, direcionadas ao Ensino

---

Fundamental, disponíveis na plataforma Paraná, concernente ao ano de 2021, período com a suspensão de atividades educacionais presenciais, devido à pandemia COVID-19; BNCC e CREP. Tais documentos foram analisados conforme pressupostos de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), com a seleção de unidades de análise em referência às características e pressupostos de QSC e sua abordagem educacional e à botânica.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Dados referente ao Aula Paraná: Devido à pandemia COVID-19, a educação paranaense necessitou de estratégias para continuidade de aulas de forma remota, e foram disponibilizados materiais na plataforma Aulas Paraná, “[...] por onde os estudantes da rede pública podem assistir às aulas por meio de um aplicativo e em canais de TV vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná” (PARANÁ, 2021a, n.p.). Os alunos poderiam acessar a plataforma por aplicativo de celular, Google Classroom ou TV pela transmissão nos canais 7.2, 7.3 e 7.4. A disponibilidade dos planejamentos das Aulas Paraná para os educadores era por meio do site Aula Paraná <http://www.aulaparana.pr.gov.br/>, no Google Classroom e no Livro Registro de Classe Online-LRCCO. Nessa conjuntura, foram trabalhadas, no total, 19 aulas de conteúdo específico de botânica, entre fevereiro e julho de 2021, com direcionamento ao 7º ano do Ensino Fundamental, em Ciências. Os conteúdos foram: célula vegetal, briófitas, pteridófitas, gimnospermas, angiospermas: características gerais; raiz: características morfológicas e tipos; caule: características morfológicas e tipos; folha: características morfológicas, tipos, fotossíntese, respiração e transpiração. Foram analisadas essas 19 aulas visando evidenciar aspectos relacionados com Educação CTSA e QSC. Os aspectos sociais, culturais e ambientais têm sido trabalhados nos materiais da plataforma Aula Paraná, os quais podem ser vinculados a pressupostos de Educação CTSA e QSC, contudo, não se evidenciou nenhuma atividade específica nessa vertente teórica.

O documento “Currículo da Rede Estadual Paranaense” (CREP) abrange orientações curriculares, com os conteúdos de cada ano do Ensino Fundamental. Este documento propõe trazer nitidez aos conteúdos, objetivos de aprendizagem e períodos a serem trabalhados podendo se estabilizar em todo o estado. No documento, salienta-se que as sequências de conteúdos não inviabilizam trabalhar atividades diferenciadas que atendam a realidade de cada comunidade escolar. (PARANÁ, 2021b). No que concerne ao intuito deste trabalho,

---

destacaram-se a análise das competências associadas a Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental; e da composição curricular do 7º ano do Ensino Fundamental. No referido documento são descritas as possibilidades de trabalho com as 10 Competências Gerais, determinadas pela BNCC, no componente curricular de ciências, as quais remetem aos Objetivos de Aprendizagem, associando o desenvolvimento dos alunos em diferentes aspectos, envolvendo: “[...] o pensamento científico e propiciam a formulação de perguntas, a interpretação de dados, o levantamento de hipóteses e a explicação de evidências” (PARANÁ, 2021b, p. 9). Com intenção de promover a autonomia do estudante em conjunto cultural e a cultura digital de acordo com realidades socioculturais, as 10 Competências Gerais dos Anos Finais do Ensino Fundamental são:

1. Conhecimento: entender e explicar a realidade.
2. Pensamento científico, crítico e criativo: investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.
3. Repertório cultural: participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Comunicação: VII Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – SINECT 2022 partilhar informações, sentimentos, ideias e experiências.
5. Cultura digital: acessar e produzir informações e conhecimento.
6. Trabalho e Projeto de Vida: entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.
7. Argumentação: formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.
8. Autoconhecimento e Autocuidado: cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Empatia e Cooperação: respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceito de qualquer natureza.
10. Responsabilidade e Cidadania: tomar decisões a partir de princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e democráticos. (PARANÁ, 2021b, p. 9- 10)

Denota-se que as 10 competências abrangem características necessárias na promoção de Educação CTSA e QSC nas instituições escolares. Ressalta-se a alusão à argumentação e sua relação com aspectos socioambientais e responsabilidades no que concerne às interações entre seres humanos e não humanos, apesar de não haver menção explícita às QSC. Tais asserções possuem caráter amplo e não se especificam em termos de abordagem de botânica. No que concerne à composição curricular, na Figura 1, referente ao CREP, destacam-se os conteúdos de botânica, programados para serem expostos no segundo trimestre do 7º ano do Ensino Fundamental.

**Figura 01:** Composição curricular - 7º ano Ensino Fundamental - Ciências

---



| UNIDADE TEMÁTICA | OBJETOS DE CONHECIMENTO   | ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS   | OBJETIVO DE APRENDIZAGEM (HABILIDADE)  | TRI |
|------------------|---|--|--|-----|
| Vida e evolução  | Biodiversidade. Célula, estrutura e Funcionamento. Diversidade de ecossistemas. Fenômenos naturais e impactos ambientais. Programas e indicadores de saúde pública. | Célula vegetal   | PR.EF07CI.n.7.13 Diferenciar célula animal de célula vegetal a partir de suas organelas.   | 2º  |
| Vida e evolução  | Biodiversidade. Célula, estrutura e Funcionamento. Diversidade de ecossistemas. Fenômenos naturais e impactos ambientais. Programas e indicadores de saúde pública. | Reino plantae  | PR.EF07CI.n.7.14 Conhecer e identificar as características (morfológicas e fisiológicas) das plantas e das algas, classificando-as, e compreendendo o processo de fotossíntese.                      | 2º  |
| Vida e evolução  | Biodiversidade. Célula, estrutura e Funcionamento. Diversidade de ecossistemas. Fenômenos naturais e impactos ambientais. Programas e indicadores de saúde pública. | Reino animalia   | PR.EF07CI.n.7.15 Conhecer as características dos animais, tais como: morfologia, fisiologia e ecologia, bem como os processos de reprodução e hereditariedade.                                       | 2º  |
| Vida e evolução  | Biodiversidade. Célula, estrutura e Funcionamento. Diversidade de ecossistemas. Fenômenos naturais e impactos ambientais. Programas e indicadores de saúde pública. | Cadeia e teia alimentar  | PR.EF07CI.n.7.16 Analisar e construir cadeias alimentares, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos. | 2º  |
| Vida e evolução  | Biodiversidade. Célula, estrutura e Funcionamento. Diversidade de ecossistemas. Fenômenos naturais e impactos ambientais. Programas e indicadores de saúde pública. | Relações ecológicas<br>Manejo de recursos naturais (fauna e flora) pelos povos indígenas | PR.EF07CI.n.7.17 Compreender as interações entre os animais e os ecossistemas e as relações com a saúde do ambiente e da sociedade.  | 2º  |

Fonte: PARANÁ (2021b, p. 22).

A correlações com Educação CTSA e QSC se evidenciam na alusão aos impactos ambientais e ao (re)conhecimento de seres humanos e não humanos e seus âmbitos de interação, perpassando uma noção de sustentabilidade. Não há maior especificação destes aspectos no referido trecho.

Na análise ao documento “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC), destaca-se a necessidade de que o aprendizado envolvendo ciência e tecnologia envolva valores humanos (BRASIL, 2017). Ressaltam-se a conscientização humana para mudanças que perpassem aspectos de investigação, reflexão, argumentação e interações entre humanos e não humanos.

Em Ciências Naturais, o desenvolvimento de posturas e valores envolve muitos aspectos da vida social, da cultura do sistema produtivo e das relações entre o ser humano e a natureza. A valorização da vida em sua diversidade, a responsabilidade em relação à saúde e ao ambiente, bem como a consideração de variáveis que envolvem um fato, o respeito às provas obtidas por investigação e à diversidade de opiniões ou a interação nos grupos de trabalho são elementos que contribuem para o aprendizado de atitudes, para saber se posicionar crítica e construtivamente diante de diferentes questões. (BRASIL, 2017, p. 30).

A abordagem de temas contemporâneos transversais é indicada pela BNCC, para fomentar a articulação entre conhecimentos científicos e tecnologias no âmbito de proposições

a problemas atuais, direcionamento que pode ser vinculado às QSC. No documento mencionam-se os trabalhos em grupo para estimular a solução de problemas em forma de debates, com análise das diferentes informações e opiniões obtidas, abrangendo a compreensão dos conteúdos, exploração das temáticas e elaboração de novas questões a serem pesquisadas (BRASIL, 2017).

Notabiliza-se ao educador utilizar as vivências dos estudantes, pois estão vinculadas aos fenômenos naturais ou equipamentos e processos tecnológicos. A partir das vivências, os alunos podem buscar explicações a partir dos conceitos científicos abordados em sala de aula, por meio de problematizações. Cabe ao professor selecionar questões que mobilizem a aprendizagem e as contextualize com a vida do aluno (BRASIL, 2017). Tais processos se coadunam a pressupostos de Educação CTSA e QSC.

## **CONCLUSÕES**

Neste trabalho, examinaram-se aulas da plataforma Aula Paraná, o CREP e a BNCC, com o objetivo de analisar alusões a QSC, pertinentes à botânica, em documentos vinculados à rede estadual de ensino do Paraná. Nos materiais da plataforma Aula Paraná, nenhuma das aulas foi desenvolvida em termos do referido panorama teórico. Não obstante, pressupostos de Educação CTSA e QSC foram identificados em algumas situações das aulas em questão. No CREP e na BNCC, identificaram-se alusões a pressupostos da supracitada vertente, contudo, não se evidenciaram especificações concernentes a atividades educacionais envolvendo Educação CTSA e QSC. Nesta pesquisa, destacou-se a educação em ciências coadunada à análise de aspectos socioculturais, particularmente envolvendo QSC, de forma que possa agregar na formação de um cidadão ativo, responsável e consciente do seu entorno. Com a abordagem das QSC, intenciona-se que o aluno possa refletir sobre temas controversos e polêmicos, a fim da resolução destes ou a busca de soluções que permeiam CTSA, tornando o aprendizado ativo e significativo.

## **REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: Ministério da Educação, 2017. FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009. FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. LATOUR, B. Ciência

---





em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

KAHAN, D. M.; WITTLIN, M.; PETERS, E.; SLOVIC, P.; OUELLETTE, L. L.; BRAMAN, D.; MANDEL, G. N. The Tragedy of the Risk-Perception Commons: Culture Conflict, Rationality Conflict, and Climate Change. SSRN Electronic Journal, 2011. PARANÁ. AULA PARANÁ. 2021a. Disponível em: . Acesso em: 09 set. 2022.

PARANÁ. CREP: Currículo da Rede Estadual Paranaense. Curitiba: SEED-PR, 2021b. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-05/crep\\_ciencias\\_2021\\_anos finais.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_ciencias_2021_anos finais.pdf) . Acesso em: 09 set. 2022.

RATCLIFFE, M.; GRACE, M. Science Education For Citizenship: Teaching Socioscientific Issues. Philadelphia: Open University Press, 2003. SANTOS, W. L. P. Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freireana: Resgatando a Função do Ensino de CTS. Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.1, n.1, p. 109-131, mar. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37426>. Acesso em: 20 set. 2021.

ZEIDLER, D. L.; NICHOLS, B. H. Socioscientific Issues: Theory and Practice. Journal of Elementary Science Education, v. 21, n. 2, p. 49-58, 2009.

ZEIDLER, D. L.; HERMAN B. C.; SADLER T. D. New directions in socioscientific issues research. Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research, v. 1, n. 11, p. 1-9, 2019. ZOLLER, U. The Technology/Education Interface: STSE Education for All. Canadian Journal of Education, v. 17, n. 1, p. 86-91, 1992.

---

## REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: A ESCOLHA NÃO ESCOLHIDA DE JOVENS PERIFÉRICOS

Isis Lopes de Brito<sup>1</sup>  
Débora Breder Barreto<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente texto apresenta uma reflexão sobre o perfil social dos que buscam à docência no Brasil, abordando os desafios que o processo de formação docente se apresenta no período pós pandemia da Covid 19. Contextualizando dados oficiais do Censo da Educação Superior, do IBGE e de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita (2021), relativos ao exercício da docência no Brasil apresentam dados sobre a “escolha” profissional de jovens para o magistério. Os estudos apontam que a formação dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental melhorou nos últimos anos, mas, a matrícula nos cursos de licenciatura diminuiu nos cursos presenciais. Quando observada a escolaridade dos docentes dos anos iniciais, 86,6% têm nível superior completo (84,9% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7%, bacharelado) e 8,5% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,9% com nível médio ou inferior. Apesar de ainda existir uma concentração de maior titulação docente nas regiões sul e sudeste, a formação continuada continua em curva ascendente em cumprimento a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE). Para elaboração desse estudo foi realizada uma revisão bibliográfica, valorizando as obras de Bourdieu e Nóvoa, a fim de compreender em que sentido a busca e permanência no magistério nos anos do ensino fundamental se caracteriza para jovens trabalhadores. Após a discussão teórica, finalizamos com a intenção de levar o educador a resignificar não só a sua escolha, mas também revigorar a classe, para que se renove sem as fragilidades identificadas.

**Palavras-chave:** *Formação de professores; Educação popular; Profissionalização docente.*

### ABSTRACT

This text presents a reflection on the social profile of those who seek teaching in Brazil, addressing the challenges that the teacher training process presents itself in the post-Covid 19 pandemic period. a survey carried out by Fundação Carlos Chagas commissioned by Fundação Victor Civita (2021), relating to teaching in Brazil, presents data on the professional “choice” of young people for teaching. Studies point out that teacher training in the early years of elementary school has improved in recent years, but enrollment in undergraduate courses has decreased in face-to-face courses. When looking at the education of teachers in the early years, 86.6% have completed higher education (84.9% in academic degree and 1.7%, bachelor's degree) and 8.5% have normal high school/teaching. A further 4.9% had a medium or lower

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, [isis.42040088@ucp.br](mailto:isis.42040088@ucp.br)

<sup>2</sup> Doutorado em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, [cintia.chung@ucp.br](mailto:cintia.chung@ucp.br)

<sup>3</sup> Doutorado em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, [debora.breder@ucp.br](mailto:debora.breder@ucp.br)

level. Although there is still a concentration of higher teaching qualifications in the south and southeast regions, continuing education continues on an upward curve in compliance with Target 16 of the National Education Plan (PNE). For the preparation of this study, a bibliographical review was carried out, valuing the works of Bourdieu and Nóvoa, in order to understand in what sense the search and permanence in the teaching profession in the years of fundamental education is characterized for young workers. After the theoretical discussion, we conclude with the intention of leading the educator to reframe not only his choice, but also to reinvigorate the class, so that it renews itself without the identified weaknesses.

Keywords: Scientific Article. Preparation of the summary. Guidance for writing the abstract.

## INTRODUÇÃO

A profissão docente faz parte do contexto de vida de todos os sujeitos, no entanto, a carreira de professor da Educação Básica parece não ser tão atrativa no Brasil nos últimos dez anos, sendo deixada de lado pelos jovens quando se pensa em escolher uma profissão. Há tempos que não se celebram as escolhas de filhos e filhas para o dito sacerdócio do magistério. O rito de formação e condecoração de um professor deixou de ser algo admirável para se tornar reconhecido como opção de jovens pobres periféricos que precisam entrar no mercado de trabalho.

A formação docente parece caminhar na contramão da sua secular história, visto que a primeira Escola Normal do Brasil (ou Escola Normal da Corte) foi fundada em Niterói, estado do Rio de Janeiro, pelo decreto nº 7.247, em 04 de abril de 1835, ocupando um lugar de destaque social e político nos séculos XVIII e XIX. Os movimentos sociais encontraram na escola um solo fértil de discussão e formação, mesmo que inicialmente moralista e conservador. Diversas reformas, inclusive, partiam dos próprios grupos de professores e alunos que viviam no “chão da escola” as tensões e a necessidade de pensar uma nova educação, rompendo com o dogma da educação jesuítica e europeia.

Nesse contexto, conforme registrado por Villela (2008)

Até meados do século XIX, período de implantação da primeira experiência de uma Escola Normal na Província do Rio de Janeiro, o grupo conservador dirigente daquela sociedade hierarquizada, violenta e excludente concebeu a formação do professor como agente de uma mentalidade moralizante e ordeira que se sobrepunha à função de difusão de conhecimentos. A partir de tais intenções foram escolhidos os conteúdos e um método de ensino para ser desenvolvido nas escolas primárias. Foram também rigorosamente selecionados os futuros professores-funcionários autorizados a praticar a profissão nas diversas regiões do território fluminense. Entretanto, já nas décadas seguintes,

com as grandes mudanças que ocorreram na sociedade brasileira, outras representações sobre o professor seriam construídas.  
(VILLELA, 2008, p.43)

Essas “*outras representações*” citadas pela autora se desdobraram na necessidade da profissionalização do magistério, que não ocorreu tão prontamente. A estruturação dos sistemas de ensino, ocorreu expressivamente em 1996, pós ditadura e entrada da tecnologia na realidade brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, estabelece que a formação mínima do professor, dar-se-ia em nível médio, no Curso Normal. Por conta de uma interpretação que se mostrou equivocada, com o sentido da “*Década da Educação*”, teve início, então, uma corrida desenfreada na busca por cursos de ensino superior, especialmente os cursos de Pedagogia ou Normal Superior. Diversos professores maduros, já com 20 anos de profissão, buscaram o Ensino Superior com vistas a não perder sua colocação no mercado de trabalho.

Curiosa situação, mas que nos faz refletir sobre a exigência e o perfil social do professor, especialmente o docente das etapas iniciais da educação básica nos últimos 20 anos, especialmente no considerando o contexto pós pandemia, onde houve um clamor social para abertura das escolas durante os períodos de isolamento social. Seja por ter a necessidade de ter um lugar seguro para os filhos, enquanto seus pais trabalham, ou por cumprirem na rotina familiar um papel de composição da necessidade nutricional, muitas questões emergiram sobre o papel da escola. No entanto, o que mais incomodou aos docentes, foi a flagrante falta de compreensão do que seria a principal função da escola: oferecer transformação social por meio das competências e habilidades cognitivas e sociais desenvolvidas a partir dos conteúdos escolares. Não há dados precisos, mas, julga-se que muitos professores desistiram da carreira do magistério por não terem habilidades com ensino remoto e o medo de contaminação, adoecimento e morte.

Considerando o marco legal da LDB de 1996 e as constantes mudanças pelas quais o mundo vivencia a escola e o processo de educação, nos propomos a compreender quem são as pessoas que estão se preparando para exercer a profissão docente. Na verdade, há uma preparação, como um desejo que se manifesta no “berço” como nos referencia Catani (2013) em sua obra a Origem e o Destino – Pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu ou a docência faz parte das “*escolhas não escolhidas*” que são fruto das desigualdades sociais e uma desqualificação da educação enquanto profissão de reconhecimento social. (Bourdieu, 2020).

Este é ponto que nos toma, especialmente, para a escrita deste artigo, evidenciando o objetivo geral do texto: quem são as pessoas que buscam o magistério no Brasil? Dentre os objetivos específicos do texto estão: 1) compreender em que medida o destino social destes jovens se articula às suas “escolhas” acadêmicas e profissionais; 2) identificar como a docência é percebida como profissão possível nas classes periféricas, considerando o princípio das “escolhas não escolhidas”; 3) compreender os sentidos atribuídos por esses jovens ao diploma do ensino superior.

Acreditamos que análise sociológica deste grupo de pessoas nos oportunizará um recorte precioso da função social da escola e do professor, assim como a educação tem se organizado no Brasil nos últimos anos. Cabe ressaltar que já é possível observar uma redução de oferta e de procura pelo curso Normal e, também, isso se observa no ensino superior, comprovando uma diminuição do interesse pela carreira do magistério, com a possibilidade de desaleração mediante o cenário mundial que ainda se mostra como uma incógnita, considerando a pandemia da covid 19<sup>4</sup>.

Refletindo sobre as possibilidades de “um novo normal”, surgindo no mundo em 2019 e no Brasil em 2020, que direcionou o desenho educacional para uma remodelação, a partir da adoção do ensino remoto como metodologia possível para dar andamento aos conteúdos a serem ministrados ao longo dos anos letivos nas instituições públicas e privadas de ensino, além da dificuldade para manter um ciclo de vida profissional saudável, é possível que todo o contexto impacte significativamente os próximos anos da docência, especialmente no Brasil.

O desgaste enfrentado pelos educadores no cenário pandêmico, vem sendo alvo de inúmeras pesquisas, com destaque para o considerável impacto negativo na saúde mental dos professores e que, por conseguinte, poderá refletir na escolha profissional do jovem que pretendia fazer um curso de formação docente. Assim, o que já apresentava uma redução, poderá sofrer uma crise histórica, caso não sejam elaboradas políticas públicas eficazes de fomento a formação de novos profissionais do magistério.

---

<sup>4</sup> Covid-19: doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2. A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto da doença como uma pandemia no dia 13/03/2020.

---

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. O PERFIL DE QUEM BUSCA SER PROFESSOR

O “ciclo de vida profissional dos professores” (Huberman apud Nóvoa, 1989), compreende um processo contínuo e extenuante. Nessa caminhada, as experiências vivenciadas no início da carreira são decisivas na permanência e sucesso na vida profissional. Nesse sentido, na sociedade contemporânea, é importante refletir o que leva uma pessoa a escolher a docência. Em tempos não tão distantes, o magistério era tratado como um sacerdócio, como um fazer vocacionado e divino. Na compreensão do saber com uma graça imerecida, cabia ao bem-aventurado transmitir seu conhecimento, oportunizando a saída da ignorância da população pobre e flagelada pela ignorância.

Na visão de Tardif,

um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (2014, p. 230)

A atuação e a formação dos professores são frequentemente abordadas no cenário acadêmico, por meio de pesquisas de campo, de revisões bibliográficas, de etnografias e outras, diante dos desafios profissionais e das demandas contemporâneas. Em vista disso, cabe ponderar acerca do perfil do docente, a fim de não só problematizar as práticas, mas também de buscar reconhecer os pontos frágeis do próprio ato da docência e de quem opta por ela. Isso porque a carreira de professor, sobretudo no Brasil, tornou-se uma profissão pouco reconhecida. Foi-se o tempo, onde as normalistas<sup>5</sup> eram as moças mais desejadas na sociedade para casar e que os professores representavam a elite intelectual da sociedade.

O estudo denominado “Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, realizado com 25 (vinte e cinco) países, não incluindo o Brasil, pela

---

<sup>5</sup> Nome atribuído as estudantes do curso normal, onde são formados os docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

---

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico<sup>6</sup> (OCDE), publicado originalmente em 2005 e traduzido para o português em 2006, retratou as dificuldades para atrair professores qualificados, seja para novos postos, seja para substituir os professores que entrarão para o regime de aposentadoria. Relatórios como este vem sendo publicados pela OCDE desde 1992, trazendo estatísticas relativas à educação nos países onde estudos sistemáticos vêm sendo realizados acerca do desenvolvimento educacional (OLIVEIRA, SOARES & SOUSA, 2011, p. 3980).

O estudo da OCDE mostrou que, nos próximos 15 anos, o perfil da profissão docente na maioria das nações será muito diferente dos docentes dos anos 60 e 70, em que apenas a minoria das populações étnicas e de mulheres tinham acesso às profissões de prestígios, se conformando, assim, com a sala de aula e um salário, relativamente modestos (OLIVEIRA, SOARES & SOUSA, 2011, p. 3980).

No ano de 2009 a Fundação Carlos Chagas, sob encomenda da Fundação Victor Civita e coordenação da Professora Doutora Bernadete A. Gatti, publicou o estudo “Atratividade da Carreira Docente no Brasil”, dado que, também no Brasil “a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens, é necessário considerar o problema e discutir que fatores interferem nesse posicionamento” (GATTI et al., 2009, p. 7).

De acordo com Gatti et al. (2009, p. 3985, apud OLIVEIRA, SOARES & SOUSA, 2011, p. 3980) o estudo da Fundação Carlos Chagas pontua que no Brasil a falta de interesse pela profissão docente por parte dos jovens está relacionada com a desvalorização da profissão docente, que está diretamente ligada a trajetória de baixa remuneração do magistério. Dessa forma, desde 2007 percebe-se uma diminuição na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, além da mudança de perfil do público que busca a docência. Dessa forma, segundo Gatti, caso a diminuição da procura pela carreira do magistério se acentue no Brasil “em futuro próximo teremos ainda maiores problemas com o suprimento de docentes para toda a educação básica. Com isso, projetam-se preocupações com a qualidade do ensino e a aprendizagem do alunado, já hoje tão comprometidas” (GATTI et al., 2009, p. 17).

---

<sup>6</sup> Publicação original em inglês da Organisation For Economic Cooperation And Development (OECD): Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. 2005. Publicado no Brasil em 2006 pela Editora Moderna Ltda., responsável pela qualidade da tradução para a língua portuguesa conforme o texto original, mediante acordo com a OECE Paris.

---

Passados quase 20 anos da pesquisa da OCDE e quase 15 anos da pesquisa da Fundação Carlos Chagas, contextos semelhantes ainda podem ser vivenciados no Brasil e no mundo. No que se refere ao perfil do professor no Brasil, segundo dados de 2019 do Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), existem 2.608 Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil. O relatório de 2019 mostrou que 64% dos cursos de licenciatura se concentram nas instituições privadas de ensino. Destaca-se, também, que a partir de 2018, as matrículas nos cursos de Licenciatura na modalidade EaD (53,3%) passaram a superar o quantitativo de alunos que frequentam cursos presenciais (46,7%), além de corresponderem a apenas 20% no total de matrículas em cursos superiores em 2019, contra 57% nos cursos de Bacharelado e 23% nos Tecnológicos. O curso de Pedagogia é responsável por 48,3% das matrículas nas Licenciaturas.

Com base no que apresentamos, não podemos deixar de pontuar que também merece destaque o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, cuja vigência iniciou em 2014, onde foram estabelecidas 20 metas para a Educação Brasileira para serem cumpridas até 2024. Dentre as metas do PNE, a classe docente também está contemplada com estratégias direcionadas para a formação inicial e a formação continuada dos docentes, a valorização do profissional e, também, o plano de carreira.

Esta análise, demonstra um panorama de flagelo e de empobrecimento da profissão, visto que o acesso para a formação tem apresentado uma significativa redução de procura e de profissionais formados. Perante os dados apresentados, torna-se relevante refletir acerca do impacto social negativo que parece ter acometido a profissão, pois, bem distante daquele cenário quase mitológico outrora vivenciado, o lugar do professor desceu do tablado para o subsolo das ágoras. Ainda denominado “magistério”, a carreira docente parece ter se tornado, dentre as profissões ditas seculares, a menos celebrada.

## **2. REPENSAR, REFLETIR E REORGANIZAR A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Perante os dados do Censo da Educação Superior e da pesquisa da Fundação Carlos Chagas, antes apresentados, o social da educação sugere a existência de falhas na formação docente, além da falta de investimentos na educação e da desmotivação da classe diante de novos desafios impostos neste século. Lapo e Bueno (2003) ao falarem sobre o abandono do magistério público na rede de ensino do Estado de São Paulo, demonstraram que “o desânimo e o desencanto do professor” são tecidos ao longo da vida e da experiência profissional, “sem

---



que tenha havido alterações significativas para a melhoria da vida no trabalho” (LAPO E BUENO, 2003, p. 86). Já Nóvoa (2017), sinaliza que a desprofissionalização docente nos últimos anos manifesta-se de diversas maneiras. Segundo o autor, os níveis salariais baixos, as difíceis condições das escolas, as atividades demasiadamente burocráticas e de controle, são reforçadas com ideologias que resultam em “medidas de valor acrescentado”, fazendo das escolas e docentes fábricas de resultados em exames (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Todo esse desgaste emocional acentua as relações de trabalho, provocando fragilidades na percepção da função social do professor e isso pode refletir negativamente na subjetividade do profissional e na forma como ele se percebe. Nesse sentido, ao escrever sobre a necessidade de repensar as relações entre a teoria e a prática, Tardif (2014) defende que,

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor - tal como o professor universitário ou pesquisador de educação - um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (p. 234-235)

Segundo essa perspectiva, entendemos ser necessário, então, repensar e reestruturar a proposta de formação docente, especialmente para as novas gerações. Muitas ações são possíveis para recuperar o vigor da formação para os próximos tempos, especialmente pós-covid. Em outras falas, é importante buscar pelo resgate da identidade docente a partir de uma valorização no sentido literal da palavra, considerando todas as variáveis que hoje distanciam o jovem de hoje do magistério.

Outro recorte necessário é pensar a escola, como microcosmo de um universo muito maior, segundo Bourdieu (2015), é reprodutora das desigualdades sociais. O percurso escolar das juventudes periféricas que tratamos neste artigo evidencia que o berço e a classe social de origem, com seus diferentes capitais, são determinantes para o sucesso profissional e social. A escola isoladamente não muda o destino das pessoas, mas, em muitas situações, colabora para as desigualdades, quando no seu “modo operandi”, embutidos nos currículos e nas avaliações, perpetua a exclusão, favorecendo os já favorecidos, pois trata todos os alunos, que chegam em condições desiguais em termos de capital cultural, como se fossem iguais:

---

“Para que sejam favorecidos os mais favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.” (BOURDIEU, 1998 p.59)

Para Bourdieu (1999, p. 75) o *capital cultural* – isto é, a cultura socialmente valorizada – se apresenta sob três formas: (a) no estado *incorporado*, o autor relata que o trabalho para sua aquisição é compreendido como do “sujeito” sobre si mesmo, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação, é gerado em longo prazo; (b) no estado *objetivado*, apresenta-se em forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, etc, entretanto, para aquisição desses bens, é necessário capital econômico e para apropriar-se simbolicamente do mesmo é necessário compreender os códigos necessários para decodificá-lo, ou seja, é preciso possuir capital no estado incorporado e muitas das vezes sua origem é herdada; (c) já no estado *institucionalizado*, o *capital cultural* é objetivado na forma de diplomas e certificações, muito comum ao recente movimento ao acesso do ensino superior (BOURDIEU, 2015a, p.82).

É primordial, então, que as esferas públicas busquem compreender os problemas e desafios enfrentados por aqueles que buscam pela docência, além de conhecer as lacunas existentes no processo de formação docente, para que as barreiras sejam superadas e as condições para a “escolha” seja possível pessoalmente e socialmente.

## **METODOLOGIA**

Na perspectiva de Oliveira (1996), olhar, ouvir e escrever são três momentos fundamentais para a pesquisa social. Empreender uma escuta metódica, buscando evidenciar aquilo que muitas vezes foi silenciado porque quando falamos de profissão para as classes mais baixas e de indivíduos que podem muitas vezes não se dar conta de como a sua escolha profissional, está correlacionada com o seu capital cultural e social. (Bourdieu, 1996).

O presente artigo é resultado das primeiras análises do processo de doutoramento em educação e propõe ao longo da escuta de seus interlocutores analisar e compreender as relações entre destino social e escolha profissional.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Retornando a Oliveira (1996), o ouvir na pesquisa social necessita do olhar. Ambos conjugados se complementam e sustentam dando sentido ao que é visto e ouvido. Nas periferias existe uma rotina, um saber, um jeito de ser. No tempo designado para o ouvir para a pesquisa, espera-se na “conversa jogada fora”, almeja-se coletar informações preciosas sobre a inserção destes jovens nas universidades privadas, assim como a compreensão do ensino superior em suas trajetórias sociais.

As entrevistas, disfarçadas de conversas, possibilitarão a escuta de relatos de acontecimentos cotidianos, descrições sobre pessoas, sentimentos e lugares. Espera-se no recolhimento destas narrativas conhecer as percepções, atitudes, valores e visões de mundo, bem como estes jovens periféricos compreendem a sua própria juventude e se percebem diante da sua própria trajetória social.

Há de saber ouvir. Bourdieu (2019) contribui como uma importante reflexão: é importante para o pesquisador compreender que os caminhos de uma pesquisa envolvem muito além do ato metodológico de recolher dados e informações. O processo direciona-se na conexão de um pesquisador interessado nas relações sociais, considerando que “aquele que fala, “como fala” e “para quem fala”, pode interferir e no jogo jogado, ficando o pesquisador como protagonista de um “poder invisível”.

## **CONCLUSÕES**

As implicações de uma “escolha” profissional são complexas e reduzi-las a um único fator, limita sua expressividade anulando a subjetividade do sujeito. Portanto, para a compreensão da escolha profissional é necessário compreender que uma profissão ocupa um lugar de representação social e significativo na sociedade.

Isto posto, depreende-se que ser professor parece representar uma escolha possível para um grupo social. Em contrapartida, deixar de ser professor, no entanto, representaria o rompimento com todas as estratégias de enfrentamento a pobreza e a miséria. Com o tempo, essas questões tendem a ser superadas, especialmente com a maturidade profissional. O desamparo e o desânimo, emergem como um acerto de contas pessoal e profissional.

Os estudos e dados até aqui apresentados demonstraram que a baixa atratividade da carreira docente nos últimos anos é reflexo da falta de investimento na educação como um todo, especialmente no reconhecimento financeiro e social da profissão. Adoecidos, física e

emocionalmente, muitos docentes não dão conta de sua trajetória ou seu ciclo de vida profissional, pois a desesperança e a frustração silenciam suas vozes.

Nesse sentido, as reflexões que buscamos trazer, sugerem que o reconhecimento intelectual, que foi por anos a característica mais importante de uma das mais antigas profissões, vem se perdendo com a desvalorização da profissão. Assim, a dificuldade para se inserir em outra profissão, a idade, a falta de condições de realização possível em outras frentes no mercado competitivo, torna o professor, muitas vezes, um profissional atravessado pela desigualdade social ao se perceber em uma sala de aula cercado por uma juventude que almeja carreiras de ascensão social.

Em suma, a possibilidade de acolhimento para novas reflexões dos pontos aqui destacados, ao longo da escrita deste artigo, é relevante para pensar em políticas públicas de valorização profissional dos docentes, dando-lhes condições apropriadas para a sua realização profissional, revisitando e reestruturando o fazer e quem sabe as próprias escolhas. É importante considerar, também, que o desafio de preparar novos professores e de valorizá-los enquanto profissionais, perpassa, diretamente, pela melhoria dos resultados da educação básica, já que são estes profissionais que futuramente estarão nas salas de aula formando os estudantes matriculados nessa etapa de ensino, constituindo um eterno ciclo, que precisa manter-se em melhoria contínua.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. (2019), A miséria do mundo. São Paulo, Vozes.

\_\_\_\_\_. **Os três estados do capital cultural**. In: Escritos de Educação. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a. p. 79-88. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

Carvalho, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. Revista Brasileira de Educação [online]. 2013, v. 18, n. 54 pp. 761-776.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório final de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita. 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acessado em: 20 de maio de 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2002. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2001. Rio de Janeiro: IBGE. Acessado em: 22 de janeiro de 2021.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO; Belmira Oliveira. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. *Cadernos de Pesquisa*. 2003, no. 118, pp.65-88. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvswzh/?format=pdf&lang=pt>.

MARLI, A. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2012, vol.42, n.145, pp.112-129. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>.

MIRA, M.M., ROMANOWSKI, J. P. **Limites e possibilidades da atuação de mentores nos processos de inserção profissional docente**. R. *Transmutare*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 179-195, jul./dez. 2016.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cadernos de Pesquisa*. 2017, vol. 47, no. 166, pp.1106-1133. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf>.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, v.39, n.1, p. 13-37, 1996.

OLIVEIRA, J. E.P. L; SOARES, J. G. da S.; SOUSA, R. N. Atratividade da carreira docente no Brasil e no mundo: caminhos e possibilidades. X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE). Curitiba, PR. 2011. p. 3979-3991

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ : Vozes. 2014.

VILLELA, H. O. S. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, J. C. S., FREITAS, A. G. B., LOPES, A. P. C. (Orgs). *As escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2008. p. 29 - 45.

---

## **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.**

Letícia Santos Martins da Silva<sup>1</sup>  
Vladimir Cavalcanti da Silva Júnior<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O estágio supervisionado em química é uma oportunidade dos licenciandos se inserirem no campo de atuação para pensar e fazer pensar sobre a sua prática docente ainda em construção. Neste espaço surgem muitos desafios e inquietações que permitem aos licenciandos buscar estratégias e soluções para os problemas que eles podem enfrentar ao vivenciar as regências de estágio. Nesse sentido, este trabalho se propõe a discutir e refletir sobre as ações e práticas realizadas no campo de estágio em docência em química em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, trazendo contribuições para o fazer docente e para a formação de professores de química. O estágio foi realizado em uma escola da rede de ensino municipal de Caruaru, Pernambuco, em que foi possível identificar elementos do fazer docente em ciências que tornavam o ensino de química distante da realidade dos alunos. Com as regências e as intervenções, os alunos conseguiram construir o conhecimento científico de maneira significativa e articular os conceitos trabalhados com a sua vivência.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Prática docente. Ensino de ciências.

### **ABSTRACT**

The supervised internship in chemistry is an opportunity for undergraduate students to enter the field of action to think and make people think about their teaching practice, which is still under construction. In this space, many challenges and concerns arise that allow undergraduates to seek strategies and solutions to the problems they may face when experiencing the internship regencies. In this sense, this work proposes to discuss and reflect on the actions and practices carried out in the field of internship in chemistry teaching in a 9th grade elementary school class, bringing contributions to teaching and to the training of chemistry teachers. The internship was carried out in a school in the municipal education network of Caruaru, Pernambuco, where it was possible to identify elements of teaching in science that made chemistry teaching distant from the students' reality. With the regencies and interventions, the students were able to build scientific knowledge in a meaningful way and articulate the concepts worked with their experience.

Keywords: Supervised internship. Teaching practice. Science teaching.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Química, UFPE, leticia-silva7@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestrado em Educação Ciências e Matemática - PPGECM, UFPE, vladimir.cavalcanti@ufpe.br

## **INTRODUÇÃO E ESTADO DA ARTE**

O estágio supervisionado, como componente curricular no curso de licenciatura em química, se mostra um excelente momento de formar os futuros professores para a docência, além de refletir e fazer refletir sobre as práticas, metodologias e ações que envolvem o trabalho docente. É no estágio supervisionado que os licenciandos são colocados em seu campo de trabalho, tendo os primeiros contatos com a sala de aula e com o fazer docente, e é neste momento que surgem as oportunidades para colocar em prática tudo aquilo que aprenderam e construíram quanto conhecimento durante os anos anteriores de graduação (SILVA JÚNIOR; SÁ, 2021).

Essa inserção dos licenciandos em seu campo de trabalho e atuação como docentes possibilita a reflexão, enquanto professores em formação, sobre a sua prática e as diversas metodologias que são apresentadas durante os componentes curriculares na graduação. Assim, os futuros professores podem refletir sobre a sua prática docente, que já começa a ser construída desde os primeiros momentos de atuação como professores e vai se aprimorando ao longo da vida profissional. Como afirma Alvarez Méndez (2002, p. 82), “A docência não é um estado ao qual se chega, mas um caminho a ser percorrido”, e o estágio supervisionado é o início dessa jornada de formação e aprendizagens contínuas.

Pois, é nesse momento que os alunos põem à prova o que aprenderam e, a partir de suas experiências vivenciadas, conseguem refletir e fazer refletir sobre os seus erros, acertos, dúvidas e incertezas que envolvem a prática docente. Como coloca Silva (2005, p. 13) “Oferece-lhe, portanto, a oportunidade de trabalhar com a indagação e a dúvida, instrumentalizando-o para o exercício crítico da profissão e para construção do seu projeto de intervenção na realidade – objeto de sua prática”. Logo, é no estágio supervisionado que os licenciandos têm os seus primeiros contatos com o mercado de trabalho e com as dinâmicas de poder e de trabalho que envolvem e estão inseridas nesse espaço.

Entendemos, então, que é no estágio supervisionado que os licenciandos, futuros professores, começam a sua jornada no mundo profissional. É nesse momento da formação que começam a ser criadas a identidade docente e o perfil profissional do professor, que em breve estará em atuação plena na sociedade. Também é nesse momento que os futuros professores assumem o compromisso com a educação, com os alunos do campo de estágio e como toda a comunidade escolar, elemento que corrobora para a sua formação cidadã e permite com que

todas as teorias vistas ao longo da sua jornada formativa sejam aplicadas e/ou percebidas, articuladas, com suas vivências no estágio, como já dito.

Também é neste momento que os licenciandos são convidados a elaborar seus projetos de aula e planos de ensino. O contato com o campo de estágio permite essa experiência do fazer docente e, ainda mais, permite aos licenciandos a mobilização de diversas teorias, novas e antigas, que servirão de base e auxílio para a elaboração das aulas. Como afirma Andrade e Pimenta (2004, p. 43)

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade

Logo, os alunos são colocados em lugar de pensar, refletir, sobre as suas ações em articulação com as teorias e a partir disto, construir a sua prática docente, formando-se professores hábeis e capazes de atuar em sociedade para transformar a educação.

Nessa perspectiva, os professores em formação podem atuar no campo de estágio para observar a prática docente dos professores atuantes, o processo de ensino e aprendizagem que eles estão mobilizando e tecer reflexões sobre esses elementos, percebendo as articulações com as diversas teorias da aprendizagem conhecidas e os elementos que colaboram para a construção do conhecimento dos alunos.

Ou seja, é na observação das dinâmicas do campo de estágio que os licenciandos têm a possibilidade de perceber a prática docente do professor supervisor de estágio. Olhar para as práticas, e as metodologias que ele desenvolve e quais as dinâmicas de aula que ele mobiliza para construir com os alunos o conhecimento. Como bem-dito por Santos e Freire (2017, p. 264)

Enquanto observa aulas e o processo de reflexão sobre essas observações, o estagiário pode aprender sobre como agir em determinadas situações, como trabalhar com dificuldades de aprendizagem, metodologias e estratégias de ensino que se adequam melhor a cada conteúdo e turma, como resolver conflitos, como estabelecer relações interpessoais com colegas de profissão e alunos

Assim, os futuros professores estão em um lugar de observação e reflexão constante sobre a prática pedagógica, e como podem aprender como o exemplo do professor supervisor, ou ainda, ir além do que ele traz e mobiliza nas salas de aulas.

Destacamos ainda um outro momento de aprendizado e reflexão sobre a prática docente,



as regências, que possibilitam aos futuros professores atuarem de fato na sala de aula, exercendo o papel de professor, e colocando em prática todas as metodologias que já discutiram anteriormente em outros momentos. Também é nesse momento que são vencidas as inseguranças, ou ainda, é nesse momento que os licenciandos aprendem a lidar com o medo e as incertezas que os professores vivenciam diariamente em suas aulas ao longo da caminhada docente. Pois, existem diversos contextos nos quais os alunos não conseguem aprender o conteúdo ministrado de forma correta e eficiente, ou que os professores possam oferecer contextualização para mostrar um pouco mais sobre a importância e a aplicação das ciências na sociedade e no dia a dia.

Então, durante as regências os alunos são levados a construir planos de aula e elaborar recursos didáticos e escolher atividades adequadas que permitam aos alunos construírem o conhecimento de uma maneira significativa. Trazendo Santos e Freire (2017) para a discussão, eles afirmam que é nesse momento que os professores são formados e desenvolvem diversos elementos fundantes da profissão. Pois, os licenciandos aliam teoria e prática para propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências do processo de ensino.

O momento de regência, como já dito, revela aos licenciandos muitas dificuldades que ele tem de enfrentar durante a sua atuação profissional. Uma delas é se desprender da metodologia baseada em transmissão e recepção de conteúdos, utilizada por muitos professores, e que dificulta o aprendizado dos estudantes em sala. As aulas muitas vezes se resumem a, exibição de slides com a explicação do conteúdo retirado do livro e no desenvolvimento de atividades, na maioria das vezes também retiradas do livro.

Outra dificuldade encontrada pelos licenciandos está em se desprender das aulas que treinam os alunos para as provas e avaliações do tipo teste. Com o resultado da mecanização da educação, cada vez mais os alunos não estão preparados para usar o conhecimento científico para resolver questões ou problemas simples, mas encontram dificuldades para aplicar esse conhecimento em seu cotidiano. De acordo com Pozzo e Crespo (2009, p. 17),

Muitas vezes os alunos não aprendem as habilidades necessárias, seja para representar graficamente certos dados ou fazer observações precisas com o microscópio, mas outras vezes é uma questão de que eles sabem fazer as atividades, mas não entendem o que estão fazendo ou porquê e, portanto, não conseguem explicá-las nem aplicá-las em novas situações.

Assim, a maioria das práticas pedagógicas adotadas no ensino de ciências, em geral, favorece apenas a transmissão/assimilação do conhecimento, causando prejuízos à formação do sujeito

voltada para a cidadania (CACHAPUZ et al, 2005). Cabe ao futuro professor romper com essas práticas tradicionais e mobilizar junto aos alunos novas atividades que inspirem e coloquem o aluno em um papel ativo de construção do conhecimento.

Defendemos isso, pois, muitas vezes os alunos demonstram, claramente, o desinteresse por essas atividades mais tradicionais. Segundo eles, a dificuldade das atividades é superior ao que é explicado nas aulas. Logo, se perde muito tempo de aula com uma metodologia ineficiente em diversos aspectos e que podem levar a um desinteresse pela aula. Os alunos são colocados em um lugar que os faz pensar que serão aprovados de qualquer maneira ou de que nunca vão aprender aqueles temas muito 'difíceis'. Além disso, há a junção de outros fatores como o calor dentro da sala e alunos caminhando e conversando, o que tira o foco das aulas.

Assim, as regências são momentos de intervenção em um cenário que os licenciandos são convidados a trazer metodologias e práticas que provoquem inquietações no campo de estágio e traga efeitos positivos e eficazes para a formação dos alunos da escola em que estão inseridos. Diante disso é necessário que eles adquiram consciência sobre o papel social do ato de ensinar, promovendo um ensino baseado na formação do sujeito crítico, possibilitando o julgamento consciente de problemas que acontecem em diferentes esferas da sociedade; esse processo de desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania depende também das concepções que o professor adquire sobre a educação (FREIRE, 1996).

Pois, entendemos que a educação é um ato político e uma forma de intervenção no mundo, por meio dela é possível refletir sobre as classes sociais e possibilitar ao indivíduo uma análise crítica sobre o seu papel na sociedade e a forma que contribui para o funcionamento dela, e assim participar das discussões que a permeiam tomando decisões conscientes com o intuito de promover transformações sociais (FREIRE, 1996)

Assim, entendemos que é no estágio supervisionado que os estudantes de licenciatura podem ter uma reflexão sobre a identidade docente e profissional que estão construindo, sobre os métodos, dinâmicas e elementos do fazer docente e ainda sobre o campo de atuação que em breve estarão inseridos. Neste sentido, este trabalho se propõe a discutir e refletir sobre as ações e práticas realizadas no campo de estágio em docência em química em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, trazendo contribuições para o fazer docente e para a formação de professores de química.

## **METODOLOGIA**

Nesse sentido de trazer reflexões e contribuições para a formação docente, apresentamos agora o cenário em que as práticas de estágio supervisionado em química foram realizadas, quais foram os recursos, instrumentos e metodologias utilizados e como as aulas foram pensadas e construídas de maneira a trazer uma intervenção com efeito na comunidade escolar.

O estágio foi realizado na Escola Santo Amaro, na cidade de Caruaru. As intervenções e regências foram realizadas em turmas do 9º ano. Cada turma possuía em média 38 alunos matriculados. Por se tratar de um estágio na área de Ciências, apenas uma professora supervisionou o estágio.

O estágio foi vivenciado em dois momentos diferentes, o primeiro, consistiu na observação da sala de aula de ciências. Esse momento foi importante para perceber quais os desafios que os alunos enfrentam no processo de aprendizagem e conhecer quais os desafios que a professora enfrenta no processo de ensino (SANTOS; FREIRE, 2017). Então foram observados comportamento dos alunos, participação nas aulas, metodologias utilizadas e recursos didáticos usados para a construção do conhecimento.

No segundo momento do estágio foram vivenciadas as regências das aulas (SANTOS; FREIRE, 2017). Nesse momento foram trabalhados os conteúdos de Calorimetria, Calor e condução térmica. As aulas foram pensadas para construir, junto com os alunos, os conceitos que envolvem essa área da ciência sempre relacionando os conceitos com as vivências dos alunos.

Além disso, foram apresentados aos alunos experimentos, com o objetivo de provocar a reflexão sobre os fenômenos que acontecem ao estudar os conceitos de calor. Para os experimentos escolheu-se utilizar materiais de baixo custo, já que são acessíveis e ainda permitem possíveis articulações com o cotidiano dos alunos. Por fim, foram aplicadas algumas questões como forma de avaliação da aprendizagem, para conhecer como os alunos construíram o conhecimento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nos primeiros momentos houve apenas a observação nas turmas, em que podemos observar que, de modo geral, as turmas são agitadas e possuíam problemas no desenvolvimento de atividades e demoravam bastante a para desenvolver e apresentar as mesmas ou a prestar atenção na professora, no que estava sendo explicado, alguns alunos às vezes se recusaram a

desenvolver atividades ou a fazer silêncio, o que tornou a aula menos produtiva ainda. Isso nos levou a pensar sobre maneiras para vencer esse desafio. Entendemos que é importante que o professor engaje os alunos nas atividades e faça atividades diversificadas para que eles possam atuar como sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002). Pois, na qualidade de alunos ativos, os discentes podem construir o conhecimento em articulação com a sua realidade, tornando as aulas mais atrativas e dando significado ao conhecimento químico.

Assim, nas aulas seguintes em que vivenciamos as regências, foram trabalhados os assuntos de Calorimetria e Transmissão de Calor e de Condução Térmica. Inicialmente, buscou-se desenvolver o conteúdo com temas do cotidiano que envolvem a propagação de calor. Então foram feitos questionamentos aos alunos como: porque os cabos das painéis geralmente são de madeira ou de plástico e não de metal? Por que os ares-condicionados são instalados perto do teto e não do chão?

Começamos as aulas dessa maneira, pois entendemos, a partir de Chassot (2018), que as aulas de ciências, de química, devem estar articuladas com o cotidiano do aluno, de maneira a tornar significativo o conhecimento químico. Além disso, ainda concordamos com este autor, quando ele fala da importância de trazer a ciência para a sala de aula na linguagem que o aluno entenda, ou seja, de maneira fácil articulada com o cotidiano.

Esse momento foi importante para refletirmos sobre a maneira de apresentar o conhecimento científico aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, pois eles estão começando a ter os primeiros contatos com a ciência e é nesse período que eles começam a associar os conteúdos vistos em sala com as suas vivências. Está aí, portanto, a necessidade dos professores conhecerem os alunos e perceberem maneiras de envolvê-los em práticas, diálogos, que tragam o aluno para desempenhar um papel ativo na construção do conhecimento (CHASSOT, 2018; LUCKESI, 2018; DE CHIARO, LEITÃO, 2005).

Nos demais dias de regência continuamos na tentativa de tanto tentar desconstruir a ideia de que ciências é difícil, como de empregar mais métodos pedagógicos que levassem a aprendizagem por meio da participação ativa de todos, principalmente daqueles estudantes mais barulhentos e inquietos. Apesar do tempo de aula relativamente curto, a apresentação de conceitos e as atividades realizadas foram desenvolvidas de maneira diferente do que era habitual e diante disso houve bastante comemoração por parte dos alunos.

Na segunda aula de regência, além de finalizar o conteúdo, foram realizados experimentos sobre a condução térmica utilizando materiais comuns do dia a dia como: Velas, Pedaco de Madeira, Isqueiro e Panela de Alumínio. Foi ressaltado, entre outros aspectos, como o processo de condução ocorreu em cada material e a velocidade de propagação em cada um.

Esse momento foi interessante, pois pudemos apresentar os conceitos aos alunos na prática, sempre fazendo-os refletir sobre os fenômenos que estavam acontecendo (CHASSOT, 2018). Os experimentos foram realizados de maneira a trazer os alunos para a reflexão, então à medida que os experimentos estavam sendo realizados os alunos eram indagados sobre os fenômenos que estavam ocorrendo e quais os conceitos vistos em sala que explicam tais fenômenos.

Essa prática foi interessante pois os alunos mostraram uma participação maior durante as realizações dos experimentos e conseguiram articular, com a mediação dos licenciandos estagiários, os fenômenos que estavam observando com os conceitos aprendidos durante as aulas. Assim, percebemos que o papel do professor em mediar uma discussão à medida que realiza os experimentos foge do tradicional e coloca o aluno como sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem (DE AZAMBUJA MARASCHIN, LINDEMANN, 2022).

Apesar de serem uma grande ferramenta para a educação, os laboratórios não existem em boa parte das instituições de ensino. Esse foi mais um desafio que foi enfrentado ao realizar o estágio, então foi preciso desenvolver e adaptar maneiras para trazer experimentos para a sala de aula. Isso faz pensar que importa que os professores incluam a ciência na realidade dos discentes também através dos experimentos, que permite uma prática rica em conhecimento, observação de fenômenos e articulação com o conhecimento construído em sala de maneira significativa, se abordado de modo a mobilizar uma reflexão sobre o que está sendo vivenciado. Esse é um processo que exigirá adaptação não só dos professores, mas dos alunos e da escola também.

No terceiro dia de regência o tempo de aula consistiu em uma discussão entre os grupos formados em sala sobre as atividades realizadas nas aulas passadas. Durante a aula, foram aplicadas algumas questões propostas para conhecer sobre o conhecimento dos alunos sobre o que havia sido discutido nas aulas anteriores. Nesse momento desejávamos ter indicadores, acessar informações, sobre o conhecimento que os alunos construíram durante as aulas e a

realização dos experimentos (LUCKESI, 2018; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2022). As questões puderam ser entregues na próxima aula e a professora atribuiu nota pela participação.

Por fim, após a realização das regências foi relatado, pela coordenação da escola, que as turmas nas quais foram realizadas as regências obtiveram melhores resultados nas avaliações quando comparadas às outras turmas que permaneceram com a mesma metodologia tradicional, de copiar os assuntos do livro e responder os exercícios.

## CONCLUSÕES

É notório que ainda existem muitos problemas no ensino em nosso país, onde muitas vezes a teoria e a prática são muito diferentes. Dessa forma, é necessária uma metodologia que se mostre mais eficaz e que busque a aprendizagem significativa do aluno relacionando o conteúdo, e tendo o cuidado de contextualizar o que é visto para melhor compreensão e assimilação do estudante frente às matérias (CHASSOT, 2018).

A maioria das escolas possuem limitações em termos de espaço de sala de aula, laboratórios de tecnologia e ciências, livros, falta de professores ou até mesmo de estrutura adequada para ensinar, contudo os conteúdos ainda podem ser ministrados para além de livros, tabelas e exibição repetitiva de slides.

Sendo assim, observou-se que com a ministração de aulas interativas e contextualizadas com o cotidiano dos alunos e com o desempenho em atividades, experimentos e estudos dirigidos posteriormente, que os mesmos conseguiram um melhor resultado no que diz respeito à aprendizagem.

Além disso, diante dessas atividades, a maior parte dos alunos se mostraram mais interessados em tentar conseguir entender o que os estava sendo mostrado. Pois, com a antiga metodologia – copiar o conteúdo do livro e resolução de atividades - regida pela professora, os alunos não demonstravam tanto interesse e entusiasmo em aprender ou desenvolver o que era pedido.

Com a introdução de uma nova metodologia que explora eventos cotidianos, os alunos vendo a aplicabilidade dos conteúdos na sua vivência, começaram a tentar se concentrar mais, a participar mais das aulas e a mostrar mais interesse no que estavam vendo. Portanto, verifica-se que os alunos estavam mais atentos para saber como a ciência poderia ser vivenciada no seu dia a dia.

## REFERÊNCIAS

ALVARÉZ MÉNDEZ. J. M. Trad. Magda Schwartzaupt chaves. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**, 1ª edição, Porto alegre, Editora Artmed, 2002.

ANDRADE, A. M. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: EdUFRN, 2005.

CACHAPUZ, A. et al. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Editora Unijuí; 1ª edição, 2018.

DA SILVA JÚNIOR, V. C.; SÁ, R. A.. Estágio supervisionado em química: os desafios, as reflexões e contribuições para a formação docente em Pernambuco. **Scientia Naturalis**, 2021, 3.2.

DE AZAMBUJA MARASCHIN, A; LINDEMANN, R. H.. Diálogos e Problematizações com Alunos do Campo: experimentação em Química sobre a temática leite. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química**, 2022, 3.1: e032202-e032202.

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

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**, 1ª edição, São Paulo, Cortez Editora, 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez. Coleção docência em formação. Séries Saberes Pedagógicos, 2004.

SANTOS, E. A; FREIRE, L. I. F. Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 2, n. 1, p. 263-281, 2017.



SILVA, M. L. S. F. (ORG). **Estágio curricular:** contribuições para redimensionamento de sua prática. 2. ed. Natal: Editora da UFRN, 2005. 94 p.



## **RELATO DE EXPERIÊNCIA DO USO DO MÉTODO ATIVO NA PÓS-GRADUAÇÃO: ATIVIDADE *ESCAPE ROOM***

Geovana Ezequieli de França<sup>1</sup>  
Solange Marlene Thomaz<sup>2</sup>  
Arnaldo Luis Darg Moreira<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Os métodos ativos promoveram transformações no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a autonomia e protagonismo dos discentes na construção do seu conhecimento. Novas tecnologias no ensino, baseadas em gamificação, possibilitam uma experiência lúdica aliada a um propósito pedagógico. Nesse âmbito, a ferramenta *Escape Room* pretende estimular a aprendizagem através de desafios e resolução criativa de problemas. Dado este cenário, este estudo propõe investigar quais são as experiências fomentadas a partir do método ativo? Três grupos de discentes desenvolveram uma aplicação de sala de aula invertida com auxílio do *Escape Room*, em modalidade presencial e online, cuja observação e procedimentos foram relatados pelo método da observação participante. Destacam-se como resultados o dinamismo, gerando estímulo positivo para participação dos discentes na atividade, com adequada mediação do docente, apesar da percepção de fadiga pela intensa preparação. Verifica-se que a aplicação dos métodos ativos pode ser considerada eficiente na busca pela aprendizagem e na interação entre discentes para a resolução de problemas. Por meio dessa atividade, os discentes colocaram em prática a teoria, foi possível a reflexão sobre os pontos positivos e negativos da aplicação do *Escape Room*, como método ativo.

Palavras chave: Metodologias Ativas. Gamificação. Ensino Superior. Prática Docente.

### **ABSTRACT**

The active learning methods led to transformations in the teaching-learning process, supporting students' autonomy and protagonism on developing knowledge. New technologies in teaching, based on gamification, enable a playful experience combined with a pedagogical purpose. In this context, the *Escape Room* tool aims to stimulate learning through challenges and creative problem solving. Given this scenario, this study proposes to investigate what are the experiences fostered from an active learning method. Three groups of students developed an inverted classroom application assisted by the *Escape Room*, on-site and online, whose observation and procedures were reported using the participant observation method. The results highlight dynamism, generating a positive stimulus for students' participation in the activity, with adequate mediation by the teacher, despite the perception of fatigue due to intense preparation. It was found that the use of active methods can be considered efficient in the pursuit for learning and in the interaction between students to solve problems. Through this activity,

---

<sup>1</sup> Doutorado em Gestão da Informação, Universidade Federal do Paraná, [geovana.ezequieli@hotmail.com](mailto:geovana.ezequieli@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Gestão da Informação, Universidade Federal do Paraná, [solange.thomaz@gmail.com.br](mailto:solange.thomaz@gmail.com.br)

<sup>3</sup> Doutorado em Gestão da Informação, Universidade Federal do Paraná, [arnaldodarg@outlook.com](mailto:arnaldodarg@outlook.com)

the students moved from theory into practice, reflecting on positive and negative points of using the Escape Room as an active method.

Keywords: Active Methodologies. Gamification. Higher Education. Teaching Practice.

## INTRODUÇÃO

As mudanças vivenciadas na educação e nos mecanismos empregados para disseminar a informação levaram às metodologias ativas a assumirem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Ao romper as barreiras impostas pelo ensino tradicional, essas metodologias propiciam ao discente autonomia ao disponibilizar técnicas distintas que versam para construção do seu conhecimento (PAIVA *et al.*, 2016). O ambiente escolar é um cenário que possibilita que o estudante venha aperfeiçoar novas habilidades por meio da interação ao desenvolver atividades diversas, resultando em conhecimento teórico e prático, destacando-se a relevância do professor no processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1996; ABONDANZA, 2002; LINHARES *et al.*, 2014).

Assim, para que o resultado esperado aconteça, o docente precisa saber executar as metodologias ativas, desconstruindo o perfil conservador, transmissor de conteúdos, e exigindo novas atitudes e conhecimentos. Muitas universidades têm investido em plataformas educacionais que, com o uso da tecnologia, auxiliam o professor no emprego das novas metodologias. Entretanto, a realidade docente ainda reflete o despreparo para seu uso, requerendo uma nova postura em oposição ao modelo de aula expositiva e repetitiva, repensando seu papel de educador (LÁZARO *et al.*, 2018).

O *Escape Room* é uma ferramenta no escopo das metodologias ativas, apoiando-se na aprendizagem baseada em jogos. Baseado em narrativa, consiste em desafios com o uso de quebra-cabeças e tarefas, por exemplo, com um limite de tempo para a solução. Podem existir em formato físico, digital ou realidades mistas. Seu planejamento é complexo e toma tempo, mas oferece impactos positivos na motivação e desenvolvimento de competências dos estudantes, através da resolução criativa de problemas e estímulo do pensamento crítico (MASTORAS; FOTARIS, 2019; BARBAS *et al.*, 2019).

Diante das novas tecnologias e dos recursos implementados no ambiente educacional, os novos métodos ativos como o "*Escape Room*", possibilitam a mediação do conhecimento entre docentes e discentes no processo de ensino aprendizagem. Por essa razão, esta pesquisa questiona-se: quais são as experiências fomentadas a partir do método ativo?

Em meio às transformações evidenciadas no processo de aprendizagem em conjunto com as novas metodologias, esse estudo visa apresentar a experiência da prática da metodologia ativa na pós-graduação através da atividade *Escape Room*.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Métodos Ativos na educação superior

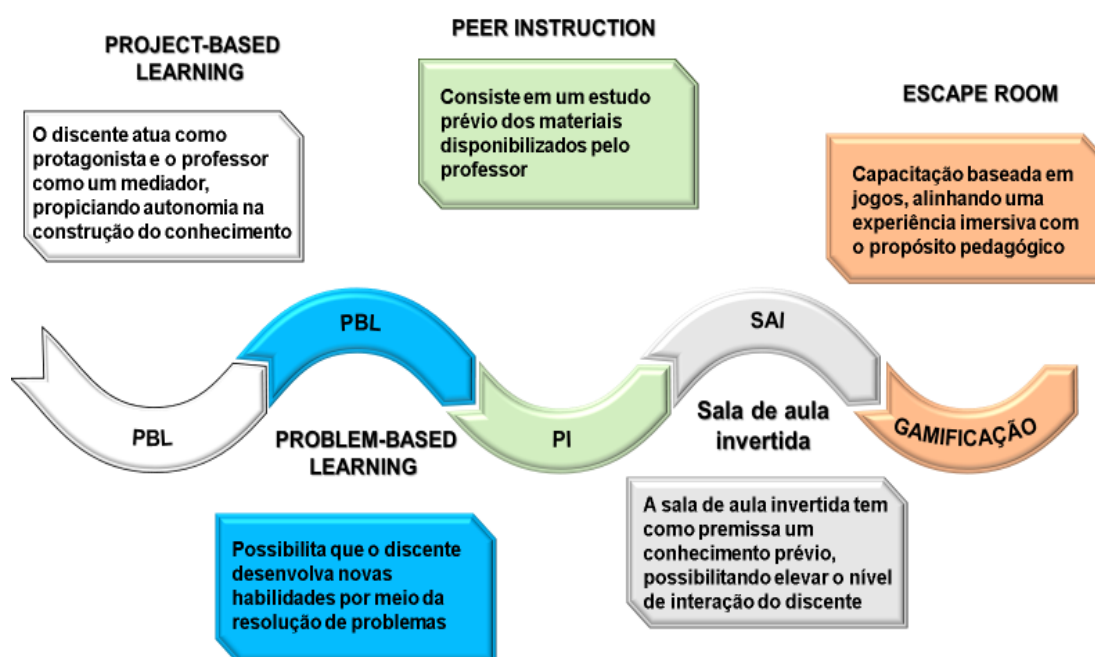
Os métodos ativos são considerados uma ferramenta essencial para resolução de problemas, proporcionando ao discente interagir com a problemática, seja de modo individual ou coletivo, num processo relevante para o desenvolvimento de novas habilidades e internalização do conhecimento (SANTOS, 2015; FARIAS *et al.*, 2016). Na perspectiva de Sousa *et al.* (2018) a metodologia ativa aplicada em acadêmicos do ensino superior é considerada um método inovador ao proporcionar a interação entre a teoria e a prática na resolução de problemas.

Com isso, emerge uma necessidade, em que os profissionais da educação precisam compreender seu papel de orientação no processo de aprendizagem, possibilitando que o discente possa desenvolver sua autonomia nesse processo, assumindo o papel central (SILVA *et al.*, 2017). O método ativo é um procedimento envolto em criatividade, exigindo uma infraestrutura adequada, corpo docente qualificado e discentes motivados, possibilitando desenvolver a metodologia ativa com qualidade (MORAN, 2015).

O estudo de Henz *et al.*, (2019) destaca a experiência positiva com as metodologias ativas, com acadêmicos atribuindo sentido para o conteúdo em questão, aprofundando hipóteses, resignificando conhecimentos e produzindo novos saberes. Entretanto, revela dificuldades como o comprometimento exigido durante as aulas, desafiando os acadêmicos a mudarem sua conduta, adotando uma postura proativa frente a sua aprendizagem. Portanto, mesmo num cenário que tem por premissa um aprendiz autônomo, crítico e formador de opinião, no qual destaca-se a geração "Y" e relaciona-se com a era da informação e do conhecimento (SILVA *et al.*, 2017), existem desafios a serem superados.

Para que se possa introduzir os métodos ativos com proficiência e qualidade é preciso conhecer as diretrizes que suportam essas práticas. De acordo com Campagnolo (2014) existem diferentes métodos ativos destinados à resolução de problemas complexos. Assim, a Figura 1 a seguir, elenca algumas dessas metodologias, enfatizando os seus propósitos no processo de ensino-aprendizagem (ROSSI *et al.*, 2019).

**FIGURA 1 - MÉTODOS ATIVOS.**



FONTE: Adaptado de Rossi *et al.*, 2019.

### Gamificação

No ambiente escolar, as interações entre discente e docente e o dinamismo dos processos, gerados pelas novas tecnologias, os novos métodos de ensino, como aulas roteirizadas em linguagem de jogo, estão colocando o discente no centro do processo de aprendizagem (MORAN, 2015).

Entre os diferentes métodos apresentados, na Figura 1, a Gamificação assume um papel de destaque ao ser empregado como um recurso inovador no ambiente de ensino, possibilitando alcançar resultados distintos no processo de ensino aprendizagem em virtude dos recursos tecnológicos que podem ser utilizados, propiciando motivação e engajamento dos participantes (KLOCK *et al.*, 2014; SÁNCHEZ-TARRAGÓ *et al.*, 2022).

Klock *et al.* (2014) explicam que a Gamificação abrangem diferentes técnicas e ferramentas distintas a serem utilizadas, no qual será considerado em sua utilização os propósitos pedagógicos e o contexto da atividade a ser realizada, possibilitando que a interação venha a ocorrer tanto em um ambiente físico, quanto virtual.

A gamificação também é uma metodologia ativa para ser trabalhada nas aulas. Trata-se de um espaço de capacitação onde é colocada em prática uma metodologia de jogo,

um exercício que combina uma experiência imersiva lúdica e ao mesmo tempo um propósito pedagógico (BARBAS *et al.*, 2019). Esse recurso consiste na incorporação de elementos e características de um jogo nas diversas áreas do conhecimento, ou seja, fases, personagens, sistemas de pontuação. Para o desenvolvimento das estratégias necessárias é preciso resolver diferentes problemas, trabalhar em grupo, lidar com a competição, traçar objetivos e metas, realizar tentativas de erros e acertos (LÁZARO *et al.*, 2018).

## **METODOLOGIA**

Pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, com finalidade descritiva, cujo instrumento de coleta de dados aconteceu por meio da observação participante, definida por Prodanov e Freitas (2013, p. 104), como "nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo". O instrumento adotado também é considerado observação natural, onde o pesquisador faz parte do grupo investigado, bem como ocorre como observação em equipe, o que permite observar os fatos por múltiplos olhares (MARCONI; LAKATOS, 2021).

Permeando a caracterização da pesquisa explicitada por Prodanov e Freitas (2013) e Marconi e Lakatos (2021), se faz relevante ressaltar que esse trabalho é um relato das experiências vivenciadas pelos pesquisadores na disciplina de metodologia do ensino superior, ministrada pelo professor Dr. Glauco Gomes de Menezes, no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação (PPGGI) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no qual o foco foi propiciar o desenvolvimento de novas competências entre os discentes, reverberando em seu processo de aprendizagem, possibilitando assim, disseminar o conhecimento por meio de métodos ativos. Essa disciplina é caracterizada como obrigatória apenas aos discentes do curso de doutorado.

Compreendendo que a pesquisa científica tem por objetivo proporcionar respostas para um problema encontrado, adotando procedimentos sistemáticos, abrangendo fases distintas de discussão, culminando nos resultados, eventos norteadores para solução da problemática evidenciada (GIL, 2019). Com esse alinhamento, este estudo objetiva apresentar a experiência da prática da metodologia ativa numa turma de pós-graduação.

Diante dessa questão a proposta deste relato abrange a sala de aula invertida, envolvendo a técnica *Escape Room* no qual sua aplicação ocorreu no ambiente virtual e físico, abarcando duas fases: a) divisão dos grupos; b) sorteio das temáticas.

Após definir os participantes de cada grupo foi realizado um sorteio das temáticas a serem desenvolvidas, onde cada equipe deveria seguir as seguintes regras no desenvolvimento da atividade, que consistia em definir os cenários em que a atividade será desenvolvida dentro do período de 30 minutos, sendo ela contemplada por cinco desafios que poderiam apresentar até duas dicas para cada um dos problemas, mas considerando que, a cada utilização da dica, reduzia o tempo da equipe para solucionar o jogo em 3 minutos. A atividade visava o trabalho colaborativo.

Para o presente relato de experiência, os registros de observação serão descritos a partir de narrativas. Considerando as particularidades de cada participante, as estratégias adotadas para desenvolver a atividade se fez de modos distintos, proporcionando a cada grupo atuar como observador e participante do experimento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Registro observacional**

No dia 26 de outubro de 2022, os doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação da UFPR participaram da atividade do *Escape Room*. Os discentes foram divididos em três grupos, que foram encarregados de apresentar o jogo aos colegas de classe, respectivamente. Nesse dia, foram apresentados três jogos, dois deles foram realizados em sala de aula; o terceiro jogo foi realizado através de uma ferramenta virtual.

Ao iniciar a aula, o professor responsável reforçou as instruções sobre como a atividade deveria acontecer e explicou qual o objetivo que o *Escape Room* tinha para os doutorandos. Uma vez que esses estudantes, em breve, estariam trabalhando ativamente como professores em instituições de ensino superior, a atividade foi uma proposta para aplicar métodos ativos com seus futuros alunos.

As atividades iniciaram com o preparo da sala de aula pelo primeiro grupo, onde foram espalhadas as pistas para o início da competição. O jogo mesclava atividades a serem seguidas pela sala, que levavam a pistas apoiadas na leitura de *QRcode* e, portanto, exigiam acesso à internet. Desta forma, o *Escape Room* utilizou do espaço físico, sem abrir mão de estratégias baseadas em elementos do ambiente virtual, que foram desenvolvidas na plataforma de conteúdo interativo *Genially* - uma ferramenta que permite a criação de conteúdos digitais disponíveis na rede com opções gratuitas. Essa ferramenta fornece diversos templates para gamificação, com temas e atividades pré-sugeridos e que podem ser editados. Dentro do

ambiente virtual foi desenvolvida a sala de aula invertida, com perguntas distintas relacionadas com as temáticas abordadas anteriormente em sala de aula, onde os participantes precisavam acertar questões elaboradas pelo grupo, para passar pelas três fases e serem direcionados ao final do jogo.

Dois grupos fizeram o *Escape Room* físico e contaram com o suporte de recursos tecnológicos. Apesar da tarefa ser preparada por grupos diferentes, ela contou com a participação de todos os discentes. Suas similaridades também eram percebidas nas estratégias de organização e distribuição das instruções de como realizar o jogo.

Quando o terceiro grupo se apresentou ocorreu uma dinâmica diferente para o *Escape Room*, sendo ele apresentado em versão virtual, contando apenas com o auxílio do recurso eletrônico, o *Genially*. Para o caso em questão, foi selecionado o template alusivo à visitação de um museu, que forneceu o *storytelling* de base para o teste de conhecimentos sobre o assunto objeto de aprendizado - as metodologias ativas de aprendizagem. A partir do emprego desse mecanismo, foi realizado o jogo com a interação dos grupos em sala de aula, mas respondendo aos estímulos através do uso de um *notebook*.

Antes de iniciar a atividade, o grupo responsável pela elaboração do *Escape Room* distribuiu aos colegas o *link* fornecido pelo *Genially* para desenvolverem a atividade. Cada grupo optou por utilizar apenas um notebook para atividade, prevalecendo a dinâmica de discussão coletiva de cada desafio e, após a decisão sobre a resposta correta, o discente operador a lançava na ferramenta.

Os desafios solicitavam conhecimentos sobre metodologias ativas e sobre o *storytelling* aplicado, no caso, a biografia da Imperatriz Leopoldina, selecionado por ocasião do 200º aniversário da declaração de independência do Brasil. A exploração do ambiente, que consistiu na visitação a três salas do Museu, cuja passagem entre elas só era liberada após a solução dos desafios. Em cada sala era apresentado um desafio, em forma de questionamento com respostas no formato de múltipla escolha, e apoio de informações adicionais disponíveis no ambiente (dicas, vídeos, informações biográficas).

### **Discussão**

Ao final da aula, a percepção sobre a atividade relaciona-se com emoções e sensações diferentes que foram provocadas nos participantes, podendo ser definida como desafiadora, trabalhosa, pois exigiu tanto dos seus participantes quanto dos seus produtores criatividade, uma mente aguçada para novidades e as dicas presentes no jogo. Outro ponto observado,

considerado fatigante aos discentes, foi a preparação dos mesmos antes da aula, através das leituras recomendadas para a execução da atividade.

A partir do processo de participação, foi possível averiguar o papel do professor como mediador ao proporcionar recursos interativos para disseminação da informação, algo que pode ser igualmente percebido na fala dos autores Santos (2015) e Farias *et al.*, (2016). Assim como Silva *et al.*, (2017) relatam, a intenção na realização desta atividade é proporcionar ao profissional da educação a compreensão de orientação no processo de aprendizagem, onde a autonomia seja centro desse sistema. Igualmente, foi notada essa atitude com a proposição da atividade pelo professor da disciplina.

Outro ponto relevante a ser salientado, é o nível de conhecimento adquirido ao interagir com os demais colegas de classe, que é tratado por Moran (2015) como um meio, dentro do processo de aprendizagem, de proporcionar ao discente o protagonismo, pois o dinamismo presente no processo foi gerado a partir de novas tecnologias, métodos de ensino e da interação provocada entre discentes e o docente, uma vez que foi utilizada a linguagem de jogo.

Ao analisar esta atividade relativamente aos propósitos no processo de ensino-aprendizagem de Rossi *et al.*, (2019), apesar da ênfase no uso do *Escape Room*, é possível identificar o atendimento aos pressupostos de todos os métodos ativos apresentados pelos autores e adaptados na Figura 1. Observou-se a aplicação do *Project-based learning* (PBL), uma vez que os discentes foram responsáveis pela criação do material do jogo e ampliaram suas pesquisas pela inserção de outras fontes de informação, para além das fornecidas pelo professor, ressaltando o protagonismo do discente e construção do seu conhecimento. O método *Problem-based learning* (PBL) também foi identificado, tanto no contexto das novas habilidades desenvolvidas pelos discentes, quanto no uso da criatividade, da sua capacidade em desenvolver atividades em ambientes virtuais e também da exploração de outras fontes de informação e recursos tecnológicos para a apresentação do jogo.

Rossi *et al.*, (2019) também descrevem o método *Peer instruction* (PI), cuja ocorrência verificou-se ao longo da semana prévia à atividade, através das leituras dos artigos e demais materiais disponibilizados pelo professor sobre a temática em metodologias ativas, particularmente a Sala de aula invertida (SAI). Após a leitura dos materiais disponíveis, os discentes se encontravam mais próximos do conhecimento sobre metodologias ativas, o que possibilitou uma melhor interação entre eles durante a realização da atividade proposta.



Por fim, ratifica-se a aplicação do método da Gamificação proposto por Rossi *et al.*, (2019) através do *Escape Room* pela participação de todos os discentes nesse momento de mútua interação e aplicação dos conhecimentos prévios na prática do jogo.

A sensação de empolgação, de estímulo e de uma oportunidade para a obtenção de novas competências e habilidades entre os estudantes foram igualmente vivenciados. Contudo, por se tratar de um jogo, nota-se que a presença da competitividade pode interferir na prática do conhecimento e do aprendizado em razão da disputa exigida durante a atividade. Sobretudo, a atividade apresenta uma boa ideia para a interação na sala de aula, bem como uma fuga para aulas expositivas, revelando-se assim como um bom recurso educacional. Isto também é perceptível nos estudos de Sousa *et al.*, (2018), que tratam o método ativo como algo inovador que permite a interação teoria *versus* prática para solução de problemas.

## CONCLUSÕES

Para atender ao objetivo deste estudo, que visava apresentar a experiência da prática da metodologia ativa na pós-graduação através da atividade do *Escape Room*, foi adotada a metodologia de observação participante em grupo, que exibiu seus relatos de experiência com o auxílio da construção da narrativa na composição do registro de observação do artigo.

A experiência da prática do *Escape Room* foi apresentada a partir da perspectiva dos discentes, na essência de sua participação e não em sua construção. Os relatos revelam uma atividade que foi proposta aos discentes do doutorado, que visava a participação dos mesmos na prática de um método ativo, tendo como intuito servir como um suporte no preparo dos futuros professores do ensino superior. Algo que proporciona ao ensino e aprendizagem inovação, conforme apontado por Sousa *et al.*, (2018).

O fato narrado apresenta características presentes na pesquisa de Moran (2015), afirmando que o método ativo é passível de criatividade, que exige discentes motivados e corpo docente capacitado para a aplicação da metodologia ativa. Os estímulos conquistados pelos discentes e as novas competências que foram adquiridas por eles na atividade demonstram que o *Escape Room* pode ser um método ativo eficiente para alcançar a aprendizagem considerando a interação dos discentes com a problemática apresentada.

Destaca-se, ainda, o caráter integrativo da atividade, ao abarcar elementos dos demais métodos ativos descritos por Rossi *et al.*, (2019). Verifica-se, portanto, que um determinado método não precisa ser aplicado exclusivamente. A mesclagem de diversos métodos enriqueceu

a experiência vivenciada pelos discentes, ao atender de forma abrangente aos diversos propósitos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante da relevância presente no processo de aprendizagem, esse artigo trouxe contribuições distintas para o meio acadêmico ao abranger duas perspectivas: a participação na *elaboração* da atividade, e a participação como *discente*. Esses dois cenários elencados propiciaram aos pesquisadores elaborar essa narrativa, na qual percebeu-se a fusão entre a teoria e a prática, resultando em novos direcionamentos na aplicação dos métodos ativos ao explicitar o conhecimento obtido, como lições aprendidas, acentuando a interação entre docente e discentes no compartilhamento da informação.

Essa prática também pode ser observada a partir de dois pontos de vista. O primeiro considerando os discentes como participantes da atividade, que os envolveu em um jogo, onde eram colocados em teste suas práticas de investigação, conhecimento sobre métodos ativos e suas competências cognitivas, tendo em vista que, como pessoas que buscavam aprimorar essas habilidades.

Igualmente, essa experiência poderia ser entendida a partir do ponto de vista dos futuros docentes do ensino superior. Considerando que a atividade tinha o objetivo demonstrar na prática como aplicar a teoria de fato. E baseando-se nisso, poderiam ser feitas outras atividades que visavam a reflexão de como a prática da teoria poderia ser aprimorada, quais pontos foram positivos e negativos, considerando a experiência de aplicador do *Escape Room*.

Indica-se, para trabalhos futuros, pesquisas que busquem apresentar outras percepções sobre a aplicação de métodos ativos, tanto na sua produção e execução, quanto na assimilação do conteúdo e das informações pelos discentes, participantes das atividades. Também, recomenda-se que sejam realizados estudos que visem maior profundidade do assunto e que possam comparar as experiências da aplicação do mesmo método ativo, no caso o *Escape Room*, para alunos de diferentes níveis de especialização.

## REFERÊNCIAS

BARBAS, M. P.; FALÉ, I.; JOSÉ, M.; CASIMIRO, E.; DOMINGOS, J. **Handbook do Escape Room Workflows of Innovation**. Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação, 2020. ISBN 978-989-54541-5-0. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.15/3838>. Acesso em: 15 out. 2022.

CAMPAGNOLO, R. Uso da abordagem peer instruction como metodologia ativa de aprendizagem: um relato de experiência. **Signos**, v. 35, n. 2, p. 79-87, 2014.

FARIAS, G. F.; SPANHOL, F. J.; SOUZA, M. V. *The use of LMS to support PBL practices: A systematic review*. 2016. **Journal of Research & Method in Education**, v. 6, p. 3, 2016.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2019. E-book. ISBN 9788597020991. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

HENZ, F.; MARTINS, S. N.; SINDELAR, F. C. W. Metodologias ativas de ensino na universidade: uma experiência na disciplina de economia brasileira. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 3, p. 12-25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/33949>. Acesso em: 25 fev. 2023.

KLOCK, A. C. T.; CARVALHO, M. F.; ROSA, E. B.; GASPARINI, I. Análise das técnicas de Gamificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 2014. DOI: 10.22456/1679-1916.53496.

LÁZARO, A. C.; VENDRAMINI SATO, M. A.; TEZANI, T. C. R. **Metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial**. CIET: EnPED, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/234>. Acesso em: 11 jun. 2021.

LINHARES, P. C. A.; IRINEU, T. H. S.; SILVA, J. N.; FIGUEREDO, J. P.; SOUSA, T. P. A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. **Revista Terceiro Incluído**, v. 4, n. 2, p. 115-127, 30 dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/35258/18479>. Acesso em: 16 Fev 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2021. E-book. ISBN 9788597026610. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026610/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MASTORAS, T.; FOTARIS, P. Escape Rooms for Learning: A Systematic Review. In: **Proceedings of the 13th European Conference on Game-Based Learning**, 2019, Odense, Denmark. E-Book ISBN 978-1-912764-37-2.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod\\_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf).

Acesso em: 16 Fev 2023.

PAIVA, M. R. F; PARENTE, J. R. F; BRADÃO, I. R; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 16 Fev 2023.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C, **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSSI, L. W; FREITAS, R. D; FRESCHI, A. C; ARAÚJO, L. S. METODOLOGIAS ATIVAS: aplicação e ferramentas na Fatec Catanduva. **Revista Interface Tecnológica**, v. 16, n. 1, p. 266–277, 2019.

SÁNCHEZ-TARRAGÓ, N; VALE, M. S. P; LIMA MARQUES, M. A. Gamificação no ensino da classificação bibliográfica: experiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, v. 9, n. especial, p. 1-11, 2022.

SANTOS, Carlos Alberto Moreira dos. O uso de metodologias ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar. In: Congresso Nacional de Educação–EDUCERE, 12, 26 a 29 out. 2015. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Paraná**, PR, v. 10, n. 4, p. 27203 – 27212, 2015.

SILVA, A. R. L; BIEGING, P; BUSARELLO, R. I. **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

SOUSA, M. N. C; CRUZ, C. A; SANTOS, Z. M. S. A; CÂNDIDO, A. L. Conhecimento de discentes sobre metodologia ativa na construção do processo de ensino aprendizagem inovador. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências-RIEC**, v. 1, n. 1, p. 61-74, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

---

## RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE CIÊNCIAS COM A ABORDAGEM SISTÊMICA COMUNITÁRIA: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOCENTE

José Gleison Gomes Capistrano<sup>1</sup>  
Solonildo Almeida da Silva<sup>2</sup>  
Sandro César Silveira Jucá<sup>3</sup>  
Pedro Bruno Silva Lemos<sup>4</sup>  
Patrícia Campêlo do Amaral Façanha<sup>5</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa trata sobre a proposta de ressignificar o ensino de Ciências através da Abordagem Sistêmica Comunitária, como proposta na formação inicial e continuada de docentes, na educação básica em Escolas de Tempo Integral. A problemática abordada no presente trabalho é a necessidade de trabalhar as necessidades reais da sala de aula, com todas as suas contradições e dinâmicas. Com a pandemia de covi-19, estas demandas da sala de aula mostraram-se mais evidentes, provocando a reflexão docente em sua prática educativa. Este trabalho aborda a identidade docente colocando em foco os conhecimentos que o docente necessita para o seu trabalho em sala de aula. Podemos concluir que a Abordagem Sistêmica Comunitária é uma tecnologia totalmente conciliável com as Escolas de Tempo Integral, contribuindo seus conceitos de autopoiese comunitária, a trofolaxe humana, sintropia e ecofilia. Palavras-chave: Ensino de Ciências. Saúde Mental. Abordagem Sistêmica Comunitária

### ABSTRACT

This research deals with the proposal to re-signify the teaching of Sciences through the Systemic Communitarian Approach, as a proposal in the initial and continued formation of teachers, in basic education in Full-Time Schools. The problem addressed in this work is the need to work with the real needs of the classroom, with all its contradictions and dynamics. After the covi-19 pandemic, these demands in the classroom were more evident, provoking teacher reflection in their educational practice. This work addresses the teaching identity in the sense of focusing on the knowledge that the teacher needs for his/her work in the classroom. We can conclude that the Systemic Communitarian Approach is a technology totally reconcilable with Full-Time Schools, contributing its concepts of community autopoiesis, human tropholaxis, syntropy and ecophilia.

Keywords: Science Teaching. Mental health. Community Systemic Approach.

---

<sup>1</sup> Curso de Doutorado em Ensino - Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), [josegleison.gomes@educacao.fortaleza.ce.gov.br](mailto:josegleison.gomes@educacao.fortaleza.ce.gov.br)

Curso de Doutorado em Ensino - Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), [solonildo@ifce.edu.br](mailto:solonildo@ifce.edu.br)

<sup>3</sup> Curso de Doutorado em Ensino - Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), [sandro.juca@gmail.com](mailto:sandro.juca@gmail.com)

<sup>4</sup> Mestre em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), [pedrolemos@unilab.edu.br](mailto:pedrolemos@unilab.edu.br)

<sup>5</sup> Mestra em Ciências Fisiológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), [patriciacampelo12@gmail.com](mailto:patriciacampelo12@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata sobre formação inicial e continuada dos docentes e do ensino na educação básica e até mesmo da identidade docente, políticas de formação de professores, das novas demandas educacionais para o trabalho docente face às mudanças no mundo do trabalho. Este trabalho é parte inicial da pesquisa em desenvolvimento no curso de doutorado acadêmico na área de Ensino pertencente à Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), da qual faz parte o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e possui como uma de suas propostas a formação continuada de professores com a utilização da Abordagem Sistêmica Comunitária nas práticas educativas docentes no ensino de Ciências na Educação Básica em Escolas de Tempo Integral (ETI's).

As Escolas de Tempo Integral (ETI), regulamentadas pela Lei 9.394/1996 (BRASIL, 2023), possuem a matriz curricular composta pelas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física. Sobre as disciplinas da Parte Diversificada, a Conferência Geral da UNESCO (1991), a partir de uma comissão internacional encarregada de refletir sobre a educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors e quatorze personalidades de várias regiões do mundo, de culturas e profissionais diversos produziram relatório para a produção da construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. A Comissão considerou importantes o saber-fazer, a construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, os talentos e potencialidades criativas, e a realização do projeto pessoal de vida (DELORS, 1998).

Esta compreensão formata as disciplinas da Parte Diversificada como Projeto de Vida, Formação Cidadã, Protagonismo, entre outras. Estas disciplinas são direcionadas para o desenvolvimento de estudantes autônomos, solidários e competentes no convívio social (ICE, 2019). Sobre a Educação em Tempo Integral, a meta 06 do Plano Nacional de Educação (PNE), trata do compromisso de oferecer Educação em Tempo Integral nas escolas públicas da Educação Básica (BRASIL, 2023).

Nas ETI's, o conhecimento das disciplinas da base comum como a disciplina de Ciências deve estar integrado com as disciplinas da Parte Diversificada, como Protagonismo, Projeto de Vida, Formação Cidadã, entre outras, de forma a unir saberes e práticas no cotidiano escolar e na formação docente e discente, buscando não só concretizar a definição de “integral”

na sua relação de ‘tempo estendido’, mas na formação do sujeito e na resposta dos desafios que a sociedade contemporânea apresenta para o estudante e para a escola.

A pandemia de covid-19 ocorrida no Brasil e no mundo em 2020 mudou de várias formas o viver em sociedade, ocasionando o agravamento de fatores já presentes na escola. As ETI’s buscam o ser integral, a pandemia fragilizou docentes, discentes, gestão, comunidade escolar e a sociedade como um todo. Cabe à escola, entre outras instituições, a buscar soluções para diminuir os problemas causados pela pandemia. Todos os setores da sociedade devem traçar dinâmicas para buscar soluções.

Segundo Vasconcellos (2002) a complexidade seria o Pensamento Sistêmico novo-paradigmático e seria formado por três pressupostos epistemológicos: o da complexidade (em oposição ao da simplicidade), da instabilidade (em oposição ao da estabilidade) e da intersubjetividade (em oposição ao da objetividade).

O pressuposto da instabilidade refere-se à visão de um mundo não mais estável e acabado, mas em um processo contínuo e inacabado, que carece de intervenção consciente e responsável do homem, para um desfecho em coparticipação reflexiva. Com relação ao pressuposto da intersubjetividade, este considera a impossibilidade de um conhecimento objetivo, em função das diferentes percepções da realidade e das diferentes formas de conhecimento.

Os três pressupostos epistemológicos, ou seja, a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade, propostos por Vasconcellos (2002), propõe uma visão de homem indiviso, que age na realidade com razão e com as emoções, os sentimentos. A utilização do pensamento sistêmico no ensino não seria impossível, mas necessário no mundo globalizado. Segundo Dardot (2017), o pensamento sistêmico é um arcabouço de informações que podem ser trabalhadas no ensino, para contribuir com uma educação sistêmica em um mundo complexo e globalizado. O paradigma sistêmico procura identificar os problemas através de suas múltiplas causas e da mesma forma induz suas soluções reunindo distintas e continuadas respostas terapêuticas, comunicacionais e inclusivas (DE SOUSA, 2017).

Com relação à ênfase na formação “integral”, a pandemia evidenciou a exigência do trabalho com as sócio competências emocionais na escola, fazendo-se essencial destacar esta relação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define as aprendizagens essenciais que os estudantes do ensino formal devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) como define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 2023) , está orientado por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana “integral” e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN’s) (BRASIL, 2023).

O Conceito de saúde mental perpassa temas associados às diversas áreas e setores do conhecimento e da sociedade. Como exemplo, a BNCC traz para a educação e para a escola conceitos da área da saúde, o papel de trabalhar temas que produzam um ser humano consciente de suas atribuições, direitos e deveres enquanto cidadão, reflexivo e engajado na sociedade, que possua um projeto de vida, de seja protagonista. Assim, o tema saúde mental não pode ser separado destes outros temas que a escola deve promover.

Infelizmente, falar de saúde e mais especificamente saúde mental pode ser um tabu na escola. Historicamente, o conceito de saúde e doença foram ampliados e passaram a ter caráter subjetivo, relacionado ao modo de vida individual/coletivo, influenciados por fatores sociais, históricos e culturais. A Reforma Sanitária Brasileira foi um avanço nesse sentido, possibilitando a implantação do SUS na Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 ampliou (CZERESNIA, MACIEL, & OVIEDO, 2013) e mudando o modelo manicomial e a forma como tratar da saúde mental de forma humanizada.

O MSM foi inspirado e idealizado por outro movimento que trabalha nos mesmos moldes como a "Comunidade 4 varas" em Fortaleza, com o professor, médico e psiquiatra Adalberto Barreto e em trocas de experiências e ideias com outras personalidades ilustres da área da psiquiatria como o médico psiquiatra, escritor, poeta e professor Antônio Mourão Cavalcante e o professor e médico psiquiatra Jackson Sampaio, além de também ser influenciado pela experiência de vida do professor, médico psiquiatra Ottorino Bonvini, mais conhecido como padre Rino.

A Abordagem Sistêmica Comunitária (ASC) é uma tecnologia do Movimento Saúde Mental (MSM), movimento comunitário da sociedade civil organizada, localizado no Bom Jardim, em Fortaleza/Ce (MSM, 2023).

Este trabalho propõe-se a realizar a integração dos princípios e diretrizes das ETI’s com a estratégia ASC nas práticas educativas docentes no ensino de Ciências. Auler (2002) enfatiza que a disciplina de ciências enquanto ensino apresenta limitações, como o uso de propostas que não promovem a criticidade, com metodologias focadas muitas vezes na reprodução de conceitos, sem que haja a atribuição de sentidos. O MSM possui como modelo norteador de trabalho a tecnologia social da Abordagem Sistêmica Comunitária (ASC) e seus desdobramentos na comunidade com sua visão diferenciada, fruto de um trabalho comunitário

---



exitoso, baseado no diálogo, na escuta, no trabalho com as diferenças, na produção de respostas a partir do problema dos sujeitos envolvidos (MSM, 2023). O MSM foi idealizado pelo sr. Ottorino Bonvini, médico, psiquiatra, padre missionário Comboniano, artista, músico. Ele nasceu, na cidade de Sênago, em Milão, Itália e veio para o Brasil onde se dedica ao serviço voltado a pessoas em vulnerabilidade social e/ou com distúrbios mentais, com enfoque no equilíbrio biopsicossocioespiritual (MSM, 2023).

Um dos valores da Abordagem Sistêmica Comunitária interessantes no ensino de Ciências é a ecofilia, característica que possui seu reflexo no contexto de Ecologia integral que possui pontos de vínculo com a Carta Encíclica papal *Laudato si'* (Louvado Sejas) de 2015, sobre o cuidado da casa comum, que é exatamente sair da perspectiva antropocêntrica, que considera a questão ecológica só a partir das necessidades do ser humano e estende essa preocupação à natureza como um todo. Um movimento da visão antropocêntrica para biocêntrica, visando a auto sustentabilidade. Isto é a busca da “ecofilia”, e não só a “logia”, mas a *philia* (φιλία), “filos” é a amizade “com” a natureza, é “cuidado” para com a natureza.

Pode-se relacionar a ASC, com alguns pensadores/teorias da educação como Paulo Freire e sua visão dialógica, contextualizada e ético-política da educação. O pensar crítico, a relação entre pensamento e linguagem, a palavra e sua externalização, as representações de mundo, da realidade (temas geradores), onde a representação entre o docente e o discente são ampliadas para a visibilidade de suas relações com o mundo, seu contexto histórico, visando ações de sua transformação, transformação pelo trabalho, por sua práxis, pela palavra, com a promoção de diálogo cheio de amor, humildade, fé, confiança, esperança e pensar crítico revolucionário (FREIRE, 1987).

Edgar Morin e sua teoria da complexidade também possui relações com o MSM/ASC. Para Morin (2001), “(...) a educação do futuro deve ser responsável para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a de unidade”. A diversidade da espécie humana faz com que as metodologias de ensino também o sejam. A ASC possui um conhecimento moldado na diversidade da comunidade, onde há a ideia de formação dinâmica, de um equilíbrio entre diversidade e unicidade.

Todas as relações citadas acima podem ser feitas de forma a traçar perspectivas e intercessões que podem ser percebidas na essência da prática do MSM/ASC e a proposta das ETI's. Há ainda uma dimensão que se destaca na ASC, que são suas características espirituais, pois esta considera o ser humano como um ser biopsicossocial.

---

O MSM foi idealizado para a comunidade, incluindo todas as camadas que a integram, como os jovens e crianças. Em sua evolução, o MSM foi pensado para a sua inserção em escolas através de suas ramificações como a Casa AME (Arte, Música e Espetáculo).

Assuntos como pandemia, pensamento sistêmico, ETI's, saúde mental, mudanças sociais, exigências sociais e educacionais, todos estes fatores são uma realidade presente na escola de hoje. Cabe a pergunta: a formação inicial e continuada dos docentes está formando profissionais preparados para esta demanda ou pelo menos ciente dela? Como o ensino na educação básica está trabalhando estas demandas? O docente vê-se capaz em sua formação para trabalhar estes fatores de forma satisfatória?

A escola deveria contar com suporte especializado para várias demandas que vão além do suporte educativo que a escola possui, como suporte de profissionais especializados têm-se psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, etc. Todos estes elementos mexem com a identidade docente, pois muitos docentes não se identificam com essas demandas, pois fogem à sua formação, mas não à sala de aula. Será que é papel do professor lidar com estas demandas? Talvez não lidar, mas saber como diferenciar as demandas para poder pelo menos encaminhar ou buscar ferramentas para trabalhá-las e não sofrer com demandas não identificadas, não diferenciadas, não nominadas.

Em uma perspectiva tradicional, o professor é uma força que injeta conhecimentos nos alunos. Já o aluno é visto como um recipiente vazio a ser enchido pelo professor. Nessa perspectiva, o professor, é o “faz tudo”. Aos alunos, cabe serem “transportados no riquixá”, geralmente a “contragosto”, porque não podem combinar o destino e nem organizar a “viagem” com o professor”. Este, logo percebe que não dá conta de sua tarefa, ficando desmotivado e fatigado com os resultados, chegando a adoecer (DOS SANTOS TEIXEIRA, 2019).

Estas novas demandas educacionais para o trabalho docente face às mudanças no mundo do trabalho devem ser refletidas dentro do trabalho docente, dentro da práxis docente, dentro das possibilidades de solução disponíveis para a escola e para o momento social que a educação passa. Cabe ao docente identificar, nomear, classificar e criar estratégias juntamente com a organização educacional em que trabalha.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

Sobre a história, representatividade social e comunitária do MSM, este trabalho o empoderamento e inclusão socioeconômica das camadas mais fragilizadas da sociedade da comunidade local, fortalecendo sua autoestima, os vínculos e a qualidade de vida individual/coletiva, cultivando uma reflexão crítica da realidade, englobando aspectos biopsicossociais, espiritualidade e ancestralidade indígena, como fatores potencializadores de possíveis soluções da comunidade.

Até o presente ano de 2023, o MSM possui informado em seu site a informação de que possui uma média de 325.000 pessoas alcançadas, 230 pessoas formadas e 30 voluntários. O MSM possui quinze (15) projetos sociais em andamento, entre eles a CASA AME (Arte, Música e Espetáculo) que acolhe e estimula manifestações artísticas e culturais, fortalecendo o direito à Cultura e pensando o fenômeno da Arte em sua dimensão terapêutica e transformadora. Em 2008, a Casa AME foi classificada como Ponto de Cultura e também como Ponto de Leitura pelo Ministério da Cultura. Classificada em 2008 como Ponto de Cultura e também como Ponto de Leitura pelo Ministério da Cultura, a Casa AME é um espaço de desenvolvimento das múltiplas inteligências (cinestésica, pictórica, espacial, intrapessoal) por meio oficinas, eventos e práticas de terapêuticas expressivas que se utilizam das expressões artísticas.

A Casa AME também acolhe o projeto Labinec, em parceria com o Instituto Nordeste de Cidadania, oferecendo atividades ligadas ao campo da produção de jogos digitais, aplicativos e robótica para crianças e adolescentes entre 10 e 16 anos na comunidade do Bom Jardim (MSM, 2023).

O Projeto Horta é uma horta comunitária que produz alimentos de forma orgânica caracterizada pela ideia da ecofilia, que é a relação de amizade com os elementos da natureza, plantas, animais e minerais, e é um dos eixos da Abordagem Sistêmica Comunitária desenvolvida há mais de 20 anos.

A Escola de Gastronomia Autossustentável é parceria com o Programa de Gastronomia Social da Universidade Federal do Ceará (UFC) e forma pessoas nos cursos de gastronomia, chocolateria, gastronomia de rua, saladas e molhos, organização de eventos gastronômicos, oficinas de boleiras, planejamento de cardápio, entre outros. A característica da auto sustentabilidade está relacionada à sua integração ao Sistema de Produção Agroecológico do MSMC, com criatório de galinhas caipira, criação de peixes e hortas. A Escola de Gastronomia Autossustentável é uma ação de inclusão socioeconômica potencializadora da cultura gastronômica regional, fomentando a empregabilidade e a superação da pobreza no território do Bom Jardim.

---

O programa “Sim à Vida” tem como principal objetivo elevar a autoestima e estimular o desenvolvimento das inteligências múltiplas das crianças e adolescentes acolhidos. As práticas cotidianas são voltadas para desenvolver o autoconhecimento e as suas potencialidades através de relaxamento, rodas de conversa, atividades lúdico-esportivas, arte, música e cuidado socioterapêutico das crianças e de seus familiares trabalhando o equilíbrio biopsicossocioespiritual (MSM, 2023).

Todas estas ações são mencionadas para evidenciar o caráter sistêmico e prático do MSM. Entende-se que para um problema multifatorial, várias soluções são necessárias para dar respostas às necessidades do problema. Contudo, não há qualquer resposta, mas respostas produzidas em conjunto, junto, em acordo e coparticipação. Para saber os anseios da comunidade, o MSM foi construído a partir da escuta ativa (BONVINE; CAPISTRANO, 2021). Entre as características do MSM tem-se o acolhimento de pessoas da comunidade local, sem distinção de gênero, orientação sexual, ideologia, religião ou etnia. A tecnologia socioterapêutica do MSMC busca uma autopoiese que é a capacidade do sistema (social) de se manter vivo, autoproductivo e em equilíbrio. Esta visão holística e local confere ao MSC um “case” de sucesso, um laboratório social para várias iniciativas que possuem uma visão integral do indivíduo, comunidade e sociedade, uma visão analítica e sintética das ações desenvolvidas buscando um equilíbrio biopsicossocioespiritual (MSM, 2023).

Todas estas características podem ser replicadas nas escolas de tempo integral pois estão em consonância com a proposta das ETI’s. Cabe aqui destacar que as ações desenvolvidas pelo MSM incluem o aspecto emocional pela natureza de suas ações e vão além, trabalhando também o aspecto mental. Deve-se ressaltar e diferenciar a saúde mental e a saúde emocional. As escolas, após a pandemia, começam a antever a necessidade de se falar sobre saúde mental. Em Fortaleza/Ce, a Secretaria Municipal de Educação (SME) disponibiliza grupo de apoio aos professores para tratar de temas relacionados à saúde mental.

## **METODOLOGIA**

A metodologia para a realização deste trabalho foi a pesquisa documental, levantamento de referencial teórico e análise de materiais em plataforma pública de vídeos, entre elas a disponibilizada pelo Centro de Referência de Educação à Distância (CREaD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), na plataforma há o projeto de extensão com a temática “Educação e Inclusão”, com entrevistas pertinentes ao MSM. Foi

---

realizada também pesquisa documental para a apropriação dos referenciais teóricos do MSM e da ASC, além dos princípios e diretrizes das ETI's. Foi feita pesquisa no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Foram feitas pesquisas com o as palavras "Abordagem Sistêmica Comunitária". Encontrou-se uma dissertação e uma tese. A dissertação foi produto de um colaborador do MSM e a tese foi uma produção do próprio idealizador do MSM, o sr. Ottorino Bonvini.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Por seu sucesso nos projetos sociais inseridos na comunidade em questão, criada a partir das necessidades locais e ser formada por aqueles que neles estão inseridos (a própria comunidade), formando um todo harmônico, social/ambiental, abordando as características biopsicossociais do ser humano, o MSM e sua ASC mostra-se um objeto de estudo para o ensino de Ciências, como proposta na formação docente inicial e continuada pois este contempla com resultados concretos e práticos. O que a ETI propõe alcançar desde seus objetivos mais simples, como a melhoria do ensino e da aprendizagem, com relação ao aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer, o MSM através da ASC desenvolve de forma prática e consolidada. Espera-se que com este trabalho a escola possa aprender com iniciativas comunitárias, com a comunidade, novas propostas de metodologias baseadas na diversidade de pensamento e de viver em sociedade para o ensino de Ciências, onde o "ser" possa ser melhor vivenciado em sua integralidade.

## **CONCLUSÕES**

Por seu sucesso nas ações e projetos sociais inseridos na comunidade em questão, criada a partir das necessidades locais e ser formada por aqueles que neles estão inseridos (a própria comunidade), formando um todo harmônico, social/ambiental, abordando as características biopsicossociais do ser humano, o MSM e sua ASC mostra-se uma proposta eficaz e objeto de estudo no ensino de Ciências e como proposta na formação docente inicial e continuada pois este contempla com resultados concretos e práticos a sua práxis. O que a ETI propõe alcançar desde seus objetivos mais simples, como a melhoria do ensino e da aprendizagem, com relação ao aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer, o MSM através da ASC desenvolve de forma prática e consolidada.

---

Espera-se que com este trabalho a escola possa aprender com iniciativas comunitárias, com a comunidade, novas propostas de metodologias baseadas na diversidade de pensamento e de viver em sociedade para o ensino de Ciências, onde o "ser" possa ser melhor vivenciado em sua integralidade.

## REFERÊNCIAS

AULER, Décio. **Interações entre ciência - tecnologia - sociedade no contexto da formação de professores de ciências**. Tese. Florianópolis: CED/UFSC, 2002.

DARDOT, Jean-Paul. O ensino do pensamento sistêmico: uma proposta para as licenciaturas em Física, Matemática, Biologia e Geografia / Jean-Paul Dardot. Belo Horizonte, 2017. 283 f.

DE SOUSA, Antonio Elizeu; DA COSTA, Liduina Farias Almeida. Abordagem Sistêmica Comunitária: Avaliação de um serviço socioterapêutico de saúde mental em Fortaleza. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 7, n. 18, p. 72-90, 2017.

BONVINE, O.; CAPISTRANO, G.. **Experiências inusitadas de brasileiros na Europa e Europeus no Brasil: Memórias e Aspectos culturais**. In: SILVA, Jonathan (Org.) et al. Título. POD Editora: Rio de Janeiro, 2021.

BRASIL. 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: 20 de mar de 2023.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm), Acesso em: 20 de mar 2023.

\_\_\_\_\_. Meta 6 – Educação Integral. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/21-programas-e-metas/549-meta-6-educacao-integral>. Acesso em 20 de mar de 2023.

CZERESNIA, D., MACIEL, E. M. G. S, & O., R. A. M. **Os sentidos da saúde e da doença**. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2013.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

DOS SANTOS TEIXEIRA, Sônia Regina; DE ARAÚJO BARCA, Ana Paula. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, p. 71-84, 2019.

---



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17<sup>a</sup> ed., 107 p., 1987.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez;Unesco, 2001.

MSM. Sobre Abordagem Sistêmica Comunitária. Disponível em: <http://movimentosaudemental.org/sobre-abordagem-sistemica-comunitaria/>. Acesso em 30 de mar de 2023.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência**. Campinas: Papyrus, 2002.

## **SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR INICIANTE NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Cloris Violeta Alves Lopes<sup>1</sup>  
Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este estudo tem como objetivo apresentar parte de uma pesquisa de doutorado, visando ampliar o debate sobre como se constitui o processo de formação inicial dos professores, em especial, quanto aos saberes necessários para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Para tal propósito, efetuou-se revisão bibliográfica, observação participante, análise de documentos escritos, registros em diários de campo e a realização de entrevistas com o intuito de verificar quais são as abordagens metodológicas utilizadas na preparação do docente para inserção nos espaços de privação de liberdade, com o objetivo de contribuir com ideias que tragam novas possibilidades de atuação as quais promovam um processo de ensino e aprendizagem significativo, a partir da interação com os educandos. Os dados revelados no estudo, sem a pretensão de ser conclusivo, nos parecem apontar indícios importantes para a construção de políticas públicas para a formação continuada dos professores que atuam em escolas nas prisões como mediadores e precursores de processos, formativos dos sujeitos em privação de liberdade, buscando a efetiva reintegração dos mesmos.

**Palavras-chave:** Educação escolar na prisão, Saberes docentes, Formação de professores.

### **ABSTRACT**

This study aims to present part of a doctoral research, aiming to broaden the debate on how the initial teacher training process is constituted, in particular, regarding the necessary knowledge for teaching in the Education of Young People and Adults in situation of deprivation of liberty. For this purpose, a bibliographical review, participant observation, analysis of written documents, records in field diaries and interviews were carried out in order to verify which are the methodological approaches used in the preparation of teachers for insertion in spaces of deprivation of work. freedom, with the aim of contributing with ideas that bring new possibilities for action which promote a meaningful teaching and learning process, based on interaction with students. The data revealed in the study, without claiming to be conclusive, seem to us to point out important indications for the construction of public policies for the continuing education of teachers who work in schools in prisons as mediators and precursors of processes, training subjects in deprivation of liberty, seeking their effective reintegration.

**Keywords:** School education in prison, Teaching knowledge, Teacher education.

---

<sup>1</sup> Doutra em Educação, Universidade Federal do Delta do Parnaíba, [cloris-carlos@uol.com.br](mailto:cloris-carlos@uol.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, [katia-nmiranda@hotmail.com.br](mailto:katia-nmiranda@hotmail.com.br)



## **INTRODUÇÃO**

Empreendemos neste artigo compreender como se constituem, na perspectiva de professores, os saberes necessários para o exercício da docência nos espaços de privação de liberdade, tomando por base os seus processos de ensino e de aprendizagem que experienciam em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Os relatos de alguns docentes que atuam em espaços de privação de liberdade nos fazem refletir sobre a questão da educação nas prisões, especificamente sobre a situação dos professores, suas inquietações, frustrações, realizações, dificuldades, facilidades, avanços e retrocessos, medos, história de vida, entre outros aspectos, que nos fazem acreditar que ali está um terreno fértil para um campo de pesquisa.

Gatti (1997) considerou que são muitos os desafios que tornam a prática de ensinar cada vez mais complexa. Tal afirmativa nos remete à realidade da formação dos docentes que atuam em unidades prisionais, os quais, provavelmente, de acordo com pesquisas realizadas, encontram muito mais desafios e complexidade em seus percursos.

Dessa forma, percorreremos os caminhos da pesquisa junto aos professores e professoras das escolas nas prisões, que são a Penitenciária e os Centros de Ressocialização (CR), feminino e masculino em uma cidade do interior do estado de São Paulo, para compreendermos a relação com os seus saberes e suas aprendizagens.

Refletir sobre tudo isso nos leva não somente a evocar o percurso de formação profissional em seus contextos históricos, como também a olhar para o professor como a pessoa que é, com sua trajetória de vida, seus anseios e as dúvidas que compõem sua busca por novas perspectivas de educar nas prisões.

A seguir apresentamos a fundamentação teórica que alicerça este estudo.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para entender essa caminhada de construção/formação desses professores no decurso das suas vidas e vivências, como os saberes instituídos de sua profissão e de sua caminhada podem torná-los professores desses espaços de privação de liberdade, buscamos o diálogo com esses atores e os autores para que possamos conhecer e analisar seus percursos e percalços, refletindo sobre eles para compreender como se constituem os saberes necessários para o exercício de sua docência.

Em uma sociedade na qual a reflexão e o conhecimento tornaram-se os principais instrumentos e na qual a escola tem como finalidade o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do espírito de pesquisa, da cooperação e da solidariedade, necessita-se de professores com domínio desses saberes e capazes de ensiná-los.

Tardif (2005) salientou que a formação inicial dos professores não dá conta das necessidades do cotidiano da escola. Por essa razão, propõe uma mudança radical nas concepções e nas práticas de formação, cujo enfoque considere os professores como sujeitos do conhecimento, colaboradores e (co)pesquisadores, produzindo pesquisas não só sobre o ensino, mas para o ensino, de forma que os professores se apropriem de um discurso e de uma linguagem objetiva da profissão e de uma prática pedagógica reflexiva.

Nóvoa (1997) considerou que a formação do professor ocorre ao longo da sua carreira profissional e a sua formação inicial constitui apenas uma primeira etapa a ser vencida, durante a qual se deve investir nos saberes de que ele é portador.

Considerando a discussão que aponta a formação inicial como insuficiente para o trabalho do professor, Candau (1997) reconheceu a formação continuada como relevante para a construção da qualidade de ensino e para a viabilização de uma escola comprometida com a cidadania.

É comum o discurso de que no período da graduação de licenciaturas pouco se estuda sobre educação de jovens e adultos. “Talvez deva a isso a carência de metodologias voltadas à EJA”, diz um professor. Tudo isso dificulta o trabalho do docente em sala de aula. E quando nos remetemos à docência nos espaços de privação, esta se torna uma tarefa ainda mais complicada em função das precárias condições em todos os aspectos das unidades.

Assim sendo, analisar as práticas pedagógicas e a proposição de mudanças da postura nos ambientes de privação de liberdade está relacionado ao fato de que se deve considerar as vivências que cada pessoa recebeu do seu processo educativo, agregando, ainda, os aspectos sociais, culturais, econômicos e familiares que possam interferir na prática pedagógica. Nesse sentido, corroboramos o entendimento de Gatti (1997) quanto à necessidade constante de reavaliar essas questões, uma vez que a prática de ensinar tem se tornado cada vez mais complexa nas últimas décadas.

Tal apontamento leva à reflexão sobre o processo de formação dos docentes que atuam em unidades prisionais, os quais, indubitavelmente, encontram vários desafios e complexidade em seus percursos em relação àqueles em regime de docência em escola regular.

Tal apontamento leva à reflexão sobre o processo de formação dos docentes que atuam em unidades prisionais, os quais, indubitavelmente, encontram vários desafios e complexidade em seus percursos em relação àqueles em regime de docência em escola regular.

Quanto à construção dos saberes, é importante destacar o ensinamento de Nóvoa (1997, p. 32): “os educadores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc.”. Ainda de acordo com ele, “devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos educadores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente” (NÓVOA, 1997, p. 32). Julião (2007) complementa essa afirmação ao indicar que:

A escola nos presídios tem uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade. (JULIÃO, 2007, p. 47).

Destaca-se, ainda, que o professor no sistema prisional se depara com demandas advindas do aspecto emocional dos detentos, os quais estão em um ambiente repressivo, hostil, punitivo e autoritário, fazendo com que a escola se torne um espaço onde é permitido se expressar, falar e ouvir; e o professor seja aquele que escuta, conversa e dá conselhos, auxiliando o aluno detento a lidar com questões sociais polêmicas e emocionalmente complexas (ONOFRE, 2011).

Nessa direção, Onofre (2008, p. 26) sinaliza que o professor quando se encontra:

[...] em um espaço repressivo [...] mantém na sala de aula a valorização da dimensão social e afetiva no relacionamento com os alunos, uma vez que a riqueza da relação pedagógica baseia-se, independente do espaço em que a escola esteja inserida, nas ‘formas dialógicas de interação. (ONOFRE, 2008, p. 26).

Buscando estabelecer um diálogo entre as concepções teóricas apresentadas, a construção dos dados da tese que subsidiou este estudo buscou compreender como se constituem, na perspectiva de professores, os saberes necessários para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, tomando por base os processos de ensino e aprendizagem que esses profissionais experienciam em suas práticas pedagógicas cotidianas.

A próxima seção trata da metodologia.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa com ênfase na abordagem narrativa. Nessa forma de abordagem, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão

bibliográfica, observação participante, registros em diários de campo e a realização de entrevistas. Inicialmente, para a coleta de dados empíricos, optamos por utilizar, a observação participante nos encontros de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, com quinze professores de escolas de unidades prisionais da escola campo. Vale evidenciar, que os professores optaram por manter o anonimato da escola e da penitenciária onde atuam por esse motivo os nomes de ambas as instituições não foram reveladas.

Em relação aos colaboradores de nossa pesquisa, a partir da aplicação de um pequeno questionário que contemplava a questão do sexo, idade, graduação, tempo de serviço e outros, encontramos os dados a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No primeiro encontro com os docentes, aplicamos um questionário para traçar o perfil dos colaboradores em que apresentamos de maneira breve alguns dados dos professores que atuam nas escolas de unidades de privação de liberdade no município estudado.

**Quadro 1** - Perfil dos professores colaboradores.

| Nome (fictício) | Sexo /Idade      | Graduação                                 | Tempo Educação Regular | Tempo Educação nos espaços de privação | Local atuação                   | Disciplinas   |
|-----------------|------------------|---|------------------------|--|---------------------------------|---|
| Antônio         | Masc.<br>50 anos | História                                  | 1 ano                  | 1 ano e meio                           | Penitenciária                   | História,<br>Geografia,<br>Filosofia e<br>Sociologia      |
| Beth            | Fem.             | Pedagogia                                 | 6 anos                 | 5 anos                                 | Penitenciária                   | Polivalente   |
| Claudio         | Masc.            | Letras                                    | 4 anos                 | 1 ano                                  | Penitenciária                   | Português,<br>Inglês e Artes                              |
| Demétrius       | Masc.<br>28      | Matemática                                | 4 anos                 | 1 ano                                  | Penitenciária                   | Matemática  |
| Estela          | Fem. 56          | Biologia                                  | 11 anos                | 3 anos                                 | Penitenciária e<br>CR           | Física, Química,<br>Biologia,<br>Ciências e<br>Matemática |
| Flavio          | Masc.<br>27      | Ciências<br>Sociais                       | 3 meses                | 3 anos                                 | Penitenciária e<br>CR feminino  | História,<br>Geografia,<br>Filosofia e<br>Sociologia      |
| George          | Masc.<br>30      | Sistema de<br>Informação. e<br>Matemática | 2 anos e<br>meio       | 1 ano e meio                           | Penitenciária e<br>CR masculino | Matemática  |
| Helena          | Fem. 35          | Pedagogia                                 | 4 anos                 | 1 semestre                             | CR feminino                     | Polivalente   |

|          |             |                                      |                                      |                                      |                                 |  |
|----------|-------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|--|
| Ivan     | Masc.<br>30 | Pedagogia/<br>Letras                 | 12 anos                              | 4 anos e meio                        | Penitenciária e<br>CR masculino | Português,<br>Inglês e Arte                          |
| Janete   | Fem. 32     | Letras                               | 8 anos                               | 2 anos                               | Penitenciária e<br>CR feminino  | Português,<br>Inglês e Arte                          |
| Kaio     | Masc.<br>29 | Ciências<br>Sociais                  | 4 anos                               | 4 anos e meio                        | Penitenciária                   | Sociologia,<br>Filosofia,<br>História e<br>Geografia |
| Leonardo | Masc.<br>43 | Pedagogia                            | Os dados não<br>foram<br>preenchidos | 5 anos                               | CR masculino                    | Polivalente  |
| Maria    | Fem.        | Os dados não<br>foram<br>preenchidos | Os dados não<br>foram<br>preenchidos | Os dados não<br>foram<br>preenchidos | CR masculino                    | Os dados não<br>foram<br>preenchidos                 |
| Natanael | Masc.       | Engenheiro e<br>matemático           | Os dados não<br>foram<br>preenchidos | Os dados não<br>foram<br>preenchidos | CR Feminino                     | Os dados não<br>foram<br>preenchidos                 |

**Fonte:** Dados coletados e organizados pela pesquisadora.

Diante do perfil apresentado no quadro acima, em que constatamos a presença maior de professores iniciantes nas escolas nos espaços de privação de liberdade, teceremos algumas considerações acerca do tema, tendo em vista que o contexto retratado coloca foco nas questões que tratam à docência em seus anos iniciais, de modo que convém conhecer e discutir como esses anos, apontados por Garcia (1999), Lima (2004), Huberman (1995), Guarnieri (1996), Onofre (2011), como especialmente difíceis, são vividos pelos professores em início de carreira, de modo particular nas escolas nos espaços de privação de liberdade.

Na fase de iniciação à docência, no que tange ao processo de formação dos professores, Garcia (1999) destaca que nos primeiros anos de ingresso, os conhecimentos apreendidos são acionados para desenvolver competências e saberes necessários no cotidiano escolar. Nesse movimento, os professores vão constituindo modos próprios de ser, estar, pensar e agir na profissão, num processo que envolve aspectos coletivos e subjetivos e que pode ser compreendido pelo conceito de profissionalidade docente, tendo em vista que as especificidades do trabalho realizado pelos professores impossibilitam compreendê-lo sob a perspectiva das demais profissões.

O número de pesquisas encontradas no Brasil sobre a temática corrobora a afirmação de Lima (2004), ao considerar que, embora o início da carreira seja uma fase importante do processo de aprender a ser professor, essa fase tem merecido pouca atenção dos pesquisadores brasileiros e, sobretudo, dos gestores de política pública. Sobre as consequências desse fato, a autora comenta os sentimentos de solidão e isolamento que tomam conta do docente iniciante e as escassas pesquisas que poderiam fomentar políticas para apoiá-los nessa fase da profissionalidade docente.

Ao participar dos momentos formativos propostos pela coordenação pedagógica com os docentes, nos deparamos com os desafios dos educadores em início de carreira docente, em escolas de espaços de privação de liberdade, conforme a nota transcrita no *Diário de Campo*:

O primeiro problema enfrentado pelo professor principiante, no espaço prisional, é que ele se sente perdido no primeiro momento, pois entrar em uma sala de aula, sem saber quem são estes educandos, sua idade, em que ano pararam de estudar, e ainda a pressão psicológica do ambiente estranho, que não se conhece, sabe-se apenas que estão presos. (*Diário de Campo*, 19/10/17).

A fala de um professor durante os encontros coletivos acrescenta dificuldade em conhecer a história e a realidade vivenciada pelos estudantes,

Foi muito difícil se deparar com essa realidade, que me deixou muito chocado com a quantidade de cadeados que ficaram para trás e que a sensação de estar também aprisionado me passava pela cabeça (*Diário de Campo* 19/10/17).

Mediante esses dados, refletimos sobre o despreparo da universidade na formação inicial dos profissionais da educação, que provoca um choque de realidade, pois são muitas as tarefas do educador principiante, que deve adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar, planejar adequadamente o ensino, desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor, criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. Em virtude disso,

Há que se assinalar a dicotomia do processo de formação inicial, sobretudo a relação entre teoria e prática, a relação entre escola e universidade, como fatores que acabam por gerar sentimentos de insegurança nos professores iniciantes, pois a universidade pode apresentar uma visão realista da escola, porém distante, e isso contribui para o ‘choque de realidade’ (ONOFRE, 2011, p. 39).

O desafio é muito grande para o professor iniciante diante dos enfrentamentos da docência no início da carreira, tendo em vista o rompimento existente entre a sua formação inicial e a realidade do cotidiano escolar, do espaço de sala de aula, tornando-se um processo repentino, brusco, veloz. Nesse cenário, o professor iniciante tem que se desdobrar para se adaptar a todas as situações “dominadas” pelo professor com mais experiência.

Guarnieri (1996) reafirmou as dificuldades sentidas por professores iniciantes com a identificação do próprio papel profissional na escola, uma vez que a realidade do contexto, muitas vezes, é idealizada durante a formação inicial, que não se ocupa com os desafios, os problemas e a complexidade da escola.

Por adentrar em um mundo peculiar, administrar conflitos setor na um desafio para o professor que traz consigo a responsabilidade de tomar decisões acertadas, tendo de “escolher

entre o que deve ser feito o que se espera que seja feito e o que as circunstâncias obrigam que se faça.”(SILVA,1997,p.58).Essa situação, evidentemente, pode provocar um mal-estar docente com a sua chegada ao espaço de trabalho.

Para a coleta de dados, optamos por utilizar a observação participante nos encontros de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC, cujas notas foram descritas em Diário de Campo. Nessa experiência, buscamos estabelecer uma relação de muito respeito e confiança entre as partes. Procuramos, nesses momentos, estar atentas às falas dos professores e da coordenadora, pois não foi possível gravar, por orientação da coordenadora pedagógica. Então, passamos a fazer o registro das informações relevantes em um caderno e durante o percurso de volta, gravamos em áudio os relatos procurando ser fiel ao que havíamos visto ouvido e compreendido naquele espaço. Depois, transcrevimos as anotações no diário.

Assumimos, assim, a postura de pesquisador, considerando que o ato de pesquisar requer:

[...] Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar se nos detalhes, suspender a opinião, o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, a lentidão, escutar aos outros, cultivarem a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDIA, 2002, p.24).

Aos poucos, fomos ganhando espaço junto aos colaboradores, tendo mais abertura e estabelecendo um vínculo de confiança que nos ajudou nesses encontros. Por meio do diálogo, das observações, da escuta, fomos percebendo mais de perto as suas concepções sobre educação, de modo particular nas prisões, seus medos, inseguranças, angústias, o papel do professor, a relação com seus alunos. Nessa convivência,

O que reforça o pensamento de Freire (1997) que traduziu o início da carreira docente, a entrada na profissão, como momento marcado por sentimentos diversos, como a insegurança, a incerteza e o medo:

Dificilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou o professor, mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades (FREIRE, 1997, p. 44).

Essa mistura de sentimentos foi revelada na fala do professor colaborador, por ocasião de suas primeiras entradas no espaço de privação de liberdade.

[...] Muitas grades, muito trancamento e foi muito difícil para entender o que estava acontecendo comigo, mas em nenhum momento pensei em desistir e pensei que só tenho a ganhar, por ter me tornado uma pessoa mais humana, porque o que se vive lá dentro é uma experiência ímpar e que os outros professores das escolas regulares deveriam passar também por tal experiência (Diário de Campo 19/10/17).

O medo do novo, de um espaço novo e de várias contradições e mitos, assumir um novo papel, foi algo percebido nas falas de alguns professores participantes. Traduzindo em uma grande expectativa para eles, amigos e familiares.

Outra dificuldade apresentada por alguns professores, que sinaliza esse *choque de realidade*, está relacionada com a experiência profissional que lhes faltava, naquele momento de inserção na docência nos espaços – potencial que reconheciam em colegas mais experientes, que estavam desde o início do processo.

Um aspecto a ser considerado no grupo é o modo pelo qual a profissão docente foi escolhida. No caso deste estudo, há que se ressaltar que quase todos os docentes ouvidos não queriam realmente ser professor. Ser professor era a escolha possível no início da vida profissional. Tornar-se professor apareceu, na maioria dos relatos, como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico (a), advogada (a), gestor etc. Observem-se as anotações a seguir.

Depois a palavra foi passada para o professor que também disse que entrou no sistema meio por acaso; por estar desempregado, fez a seleção e ele foi destinado a se inserir em função da falta de emprego. Aí ele foi, mas hoje tem uma visão muito "cansada" dessa situação, apesar de ainda ser muito jovem (Diário de Campo, 19/10/2017).

Em perspectiva semelhante, outra professora afirmou que

Tanto sua experiência na Fundação Casa quanto no CR foi por acaso. Ela estava desempregada, recebeu convite para a Fundação e acabou gostando muito da experiência. Mas depois, por conta de questões internas (econômicas), ela perdeu turmas e ficou novamente desempregada. E surgiu essa oportunidade no CR, mas está há pouco tempo, desde julho, e tem pouca experiência, mas nesse pouco tempo no CR está vendo que é um ambiente muito bom de trabalhar, de muita abertura e está gostando muito. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Mais uma Professora revelou que

seu sonho era ser médica, trabalhava na área da saúde e seu interesse passava pela medicina, porém o destino resolveu pregar-lhe uma peça e ela acabou indo para a escola na prisão, por falta de opção mesmo. Mas, foi lá que se encontrou como professora educadora. (Diário de Campo, 19/10/2017).

Outro colaborador, por sua vez, afirmou que

Sempre desejou ser gestor e estava no percurso quando foi fazer Pedagogia, na perspectiva da Gestão Escolar; porém, por estar desempregado, fez sua inscrição para o CR Masculino e iniciou seu trabalho como professor dos privados de liberdade, encontrando naquele espaço oportunidade de fazer algo significativo para aqueles sujeitos em privação. (Diário de Campo, 19/10/2017).

No entanto, mesmo não sendo a ocupação sonhada pelos professores, principalmente, nos espaços de privação de liberdade, após o início na profissão a maior parte empenhou-se em estabelecer vínculos, com dedicação ao trabalho, em busca de melhoria em



suas práticas pedagógicas e outras possibilidades de trabalho, profissionalismo e adequação àquela realidade. Constatamos, desse modo, que houve um empenho em realizar sua tarefa da melhor forma possível, em adaptar-se ao novo papel e em encontrar satisfação e auto-realização no trabalho docente nas prisões.

Isso nos leva a questionar a que distância estará à ação formativa dos professores que atuam nos espaços de privação à realidade de suas práticas educativas junto aos sujeitos em situação de privação de liberdade?

Pelos relatos ouvidos e lidos de professores e professoras, compreendemos que os educadores atuantes no sistema prisional estão vivenciando situações que provocam mudanças em suas representações sobre o que é a prática educacional junto aos sujeitos reclusos.

Entendemos que um dos fatores desse desafio reside na ausência de formação específica, pois é necessário que haja uma preparação para a inserção desse professor, dessa professora em um espaço tão peculiar que é a prisão, garantindo-lhes condições para conhecer e lidar com a nova situação. Desse modo, compreendemos o quanto é importante a implementação de um processo de formação, que permita fornecer-lhes instrumentos para se deslocarem do lugar onde estão possibilitando-lhes a construção de uma prática crítica e contextualizada.

## **CONSIDERAÇÕES**

Destacamos, a partir dos relatos dos colaboradores, de que não são preparados para enfrentar a sala de aula de uma prisão, por não disporem de uma base teórico-metodológica para atuarem nesses espaços, bem como não há uma proposta de formação continuada específica, nos fazendo compreender que até os encontros de ATPC's passam a fazer parte do processo de suas formações, como também por se formarem na prática, na busca de acertar e aprender com seus erros, bem como com a experiência de seus pares.

Dessa forma, percebemos que a formação desses docentes, constitui uma situação a parte, tendo em vista que os cursos de formação de professores, ainda não voltaram seu olhar para espaços que não sejam a escola.

Destacar a especificidade da EJA nos espaços de privação de liberdade é, portanto, determinante para a adequada formação de professores, para a especialização da carreira, para a produção de material didático-pedagógico e para a elaboração de indicadores de avaliação

que deem conta de apreender a multiplicidade de fatores presentes na relação de ensino e aprendizagem dentro da prisão.

Quando se concebe o indivíduo em situação de privação de liberdade como um ser humano com direitos e deveres de cidadão, tendo como questão crucial o respeito e a preservação de sua dignidade, deve-se pensar então em uma educação que comungue com tal concepção, ou seja, que o ser humano se perceba como partícipe da história de sua própria existência e do mundo em que vive.

Uma constatação relevante na pesquisa é a de que o tornar-se professor/a é uma condição permanente da docência, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades. Inscreve-se num constante 'vir-a-ser', marcado pela produção do próprio trabalho docente e por uma configuração de carreira na EJA.

Também percebemos a construção de uma docência coerente com as particularidades da EJA. Nela se visualiza um sujeito que assume como postura de professor/a de EJA, a partilha da produção de referências próprias e o compromisso com uma ação politicamente consciente das dificuldades e dos limites que seu trabalho enfrenta. O grupo de professores sustenta esse trabalho muito mais em função desse compromisso com a EJA do que das 'facilidades' ou 'vantagens da carreira docente'.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, 29 jun. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. **A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor:** o início na carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São CarlosSP, 1996.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007. p. 29-50.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria**, v, 29, n.2, p.85-98 , 2004.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto. 1997.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação? ANPED. Tema da Reunião: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008, Caxambu-MG. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, v. 1. p. 1-14. São Paulo: ANPED, 2008.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **A escola da prisão como espaço de dupla inclusão:** no contexto e para além das grades. São Paulo: Polyphonia, 2011.

SILVA, Maria Celeste Marques. da. O primeiro ano de docência: o choque de realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997. p. 51-80.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

## **TIPOLOGIA DOS OBJETOS SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES À MEDIAÇÃO DOCENTE**

Maria do Rosário de Fátima de Carvalho<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Aborda-se a temática das representações sociais (Moscovici, 2012) e da sociogênese destas representações, segundo a tipologia dos objetos postos no espaço-tempo de convívio humano (Wagner, 1998). O objetivo do texto é tecer reflexões para a mediação docente a partir de uma pesquisa que investigou representações sociais de escrita entre agricultores do semiárido potiguar. A metodologia da pesquisa é do tipo qualitativa, na qual 86 agricultores responderam uma entrevista e executaram tarefas de leitura e escrita. Os participantes foram selecionados a partir do critério moscoviciano de relação com o objeto de estudo, a língua escrita. Os resultados são apresentados à luz da teoria das Representações Sociais de Moscovici e seus elementos constituintes, bem como da teorização de Wagner sobre a tipologia dos objetos e suas sociogêneses. Segue-se um aporte de elementos teóricos de Vigotsky (1994) sobre mediação, para dialogar com o arcabouço teórico das representações sociais, a fim de explicitar as implicações da tipologia dos objetos para a mediação docente.

Palavras-chave: Representações sociais; Sociogênese; Mediação docente

### **ABSTRACT**

The theme of social representations (Moscovici, 2012) and the sociogenesis of these representations is addressed, according to the typology of objects placed in the space-time of human coexistence (Wagner, 1998). The purpose of the text is to weave reflections for teaching mediation based on a research that investigated social representations of writing among farmers in the Potiguar semi-arid region. The research methodology is qualitative, in which 86 farmers answered an interview and performed reading and writing tasks. The participants were selected based on the Moscovician criterion of relationship with the object of study, the written language. The results are presented based on Moscovici's theory of Social Representations and their constituent elements, as well as Wagner's theorization on the typology of objects and their sociogenesis. It follows a contribution of theoretical elements of Vygotsky (1994) about mediation, to dialogue with the theoretical framework of social representations, in order to explain the implications of typology for teaching mediation.

Keywords: Social representations; Sociogenesis; Teaching mediation

---

<sup>1</sup> Doutora em educação pela UFRN, [rofacarvalho@gmail.com](mailto:rofacarvalho@gmail.com)

## **INTRODUÇÃO**

A ideia de mediação, como estratégia de ensino, surgiu no Brasil no início da década de 1980, concomitante com a circulação da obra de Vygotsky, (1994) entre nós, notadamente entre pesquisadores, professores e alunos da pós-graduação educação e ciências humanas. A concepção de aprendizagem deste autor considera os mediadores sociais como elementos relevantes do processo, tendo em vista o conceito de zona de desenvolvimento proximal, espaço-tempo da explicitação de novos conhecimentos (ainda) em elaboração. São mediadores sociais, para Vygotsky, os instrumentos, os símbolos, os outros. Dentre estes “outros” o professor tem papel de destaque, visto que é dele a tarefa de planejar, com intencionalidade, estratégias de ensino que possam apoiar o aprendiz com subsídios para superação do já formulado, rumo a novo status de conhecimento, dentro da referida zona.

Desde aquela década, então, muito se tem discutido sobre o papel docente de mediador no processo de aprendizagem, cabendo lhe exercer tal função através da escolha e execução de adequadas e eficazes estratégias de ensino; pressupõe também a seleção, pelo docente, de instrumentos e símbolos para prover tal processo mediador.

Reconhecendo a relevância da mediação docente, o objetivo desse texto é contribuir com a discussão referida, através do aporte da teoria das representações sociais (Moscovici, 2012) e da tipologia dos objetos de representação (Vagner, 1998). A hipótese em foco, é que a tipologia dos objetos pode e deve modular a mediação docente, considerando a origem sociocultural destes, suas características sociais e suas implicações com o cotidiano do aprendiz. Para prover empiria à argumentação, recorre-se a uma pesquisa com agricultores de baixa escolaridade, realizada no semiárido potiguar.

O que é representação social, quais suas funções, como é sua psicossociogênese, são questões fundamentais para estabelecer elos com o construto de mediação, a fim de participar (e quem sabe contribuir) com as discussões correntes sobre o papel de mediador que o professor deve assumir no processo de ensino-aprendizagem, pois generalizar "mediação" nos impede de qualificá-la nas suas múltiplas dimensões, na complexidade de lidar com diferentes processos e suas lógicas inerentes.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

É oportuno refletir sobre a mediação docente e sobre a posição de fonte prestigiada tacitamente atribuída aos professores, na relação com os alunos, à luz dos pressupostos das representações sociais, pois desde seu surgimento, no início dos anos sessenta do século XX, teoria Mucoviciano se propõe superar polaridades entre sujeito e objeto, substituindo-a pela noção de circularidade da relação entre estes. É tal circularidade que dá suporte à redefinição do estatuto epistemológico do senso comum, a partir do qual reconstruímos os objetos, tornando-os "a nossa cara", ao mesmo tempo em que com eles nos identificamos. Para Moscovici, "uma representação é representação de alguém, tanto quanto representação de alguma coisa", pois não existe separação entre o uni- verso externo e o interno do indivíduo (ou do grupo). Sujeito e objeto não são forçosamente distintos. O objeto de representação/conhecimento, portanto, está inscrito num contexto ativo, no qual está o sujeito representante; este se apropria da realidade, reconstituindo-a a partir dos sistemas de valores e sua história. Assim também faz sentido aceitar, numa mesma representação, a pluralidade de informações de diferentes fontes, sejam provenientes do universo reificado ou da sabedoria popular, sejam os discursos ideológicos ou as crenças. Todas reordenadas pelas vivências diretas com o objeto sob representação, que o distorcem, dele suprimindo algumas partes ou nele superdimensionando outras, segundo Jodelet (1989). Nesse mesmo sentido, Moscovici (2012) concebeu que tais reconstruções da realidade supõem dois sistemas: o primeiro, que opera em termos de associações, inclusões, discriminações, ou seja, com características de um sistema operacional ou cognitivo; já o segundo atua controlando, selecionando e verificando, de acordo com várias lógicas e regras, caracterizando-se como um metassistema que reelabora o material produzido pelo primeiro sistema. A definição de Jodelet para representações sociais, explicita bem esta característica: "É uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Nessa linha de raciocínio, a representação social não é tomada como simples reflexo da realidade, mas como um sistema de interpretação que rege as relações dos indivíduos com o meio físico e social, um sistema de pré-decodificação, porque determina um conjunto de antecipações e expectativas. São teorias do senso comum, portanto, todas as formas de saber que circulam cotidianamente, com objetivos de intervir na realidade e não de explicá-la.

Além da contribuição de Jodelet, acima referida, sobre as distorções que se fazem aos objetos, ao representá-los, o trabalho de Wagner toca numa dimensão pouco explorada das

representações sociais: a natureza da sociogênese das representações sociais e as implicações desta na constituição de vários tipos de representações, mostrando que os objetos sociais "nascem" e evoluem, adquirem feições e funções diferentes, segundo suas origens e destinações. Wagner (1998, p. 4 a 9) demarca tipos de representações sociais, segundo suas sociogêneses, conceituando-as como "um conteúdo mental estruturado - isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas e é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social." Este autor enfoca o processo sociogenético das representações sociais, bem como as consequências da sociogênese para compreensão e definição destas. Deste modo, se tomarmos a representação social como ciência popularizada, encontraremos aí as representações cumprindo as funções declarativa, instrumental e explanatória: o aspecto declarativo descreve e demonstra o fenômeno social para o qual a ciência popular parece ser relevante e o aspecto explanatório fornece uma compreensão familiar para suas razões subjacentes. Integrada em sistemas morais preexistentes, a ciência serve a uma função justificatória, acrescentando peso às convicções ideológicas. Mas, se tomarmos a representação social como imaginação cultural estas, servirão ao propósito de dar realidade às coisas que habitam o mundo social, onde os objetos têm uma longa história estabelecida, tais como papéis sexuais, anomalias da existência humana ou o próprio corpo humano. Tais representações recriam os objetos e também definem atores sociais como parte complementar dos mesmos - dando-lhes o sentido de pertencer a comunidades e culturas específicas, além do que são adquiridas e desenvolvidas nos primeiros anos da infância. Finalmente, ao analisarmos as representações sociais de estruturas e eventos sociais, estas terão como características, se comparadas com as do tipo imaginação culturais, o fato de serem mais recentes em importância histórica e de atingirem uma população mais limitada: "[...] são diacronicamente menos estáveis, sincronicamente menos válidas, são compartilhadas por grupos menores de pessoas. São característicos desse campo os conflitos sociais, e tais representações são sempre o produto de um processo explícito de avaliação social de pessoas, grupos e fenômenos sociais." Wagner lembra que essas três categorias certamente não contemplam todos os objetos de estudos em representações sociais, mas que existe, contudo, um denominador comum entre aqueles três domínios de pesquisa: o fato de serem socialmente elaboradas e coletivamente compartilhadas, sendo o discurso o veículo deste processo, em desenvolvimento no interior dos grupos sociais

Em complemento à classificação de wagneriana utilizou-se, nesse texto, uma leitura dos movimentos implícitos nas referidas sociogêneses, por entender-se que, conforme o tipo do objeto sob representação, a sociogênese segue trajetórias peculiares à sua origem (campo de representação) e destinação (a sala de aula) (Carvalho, 2002). Assim, se o objeto de representação é o corpo e suas funções, como a maternidade, a paternidade, saúde e doença, relações de gênero, para somente citar alguns, constata-se que estes objetos nascem no universo do senso comum, no dia a dia das pessoas e ali são elaboradas. No interior dos grupos, ao mesmo tempo em que são representados, cumprem função de definir identidades sociais em referência a eles, como por exemplo: "mãe solteira" ou "soropositivo". Este tipo de representação social está arraigado nos grupos e os encontramos desde que nascemos; são esses processos representacionais realizados nos primeiros anos de nossas vidas, na primeira infância, as representações do tipo "Imaginação Cultural". Já a sociogênese das representações do tipo "Estruturas e Eventos Sociais" pode apresentar movimento semelhante ao anteriormente citado, pois sua origem se dá também no interior dos grupos aos quais pertencem os representantes; diferem, contudo, por terem como referência objetos mais transitórios no tempo e mais restritos no espaço, a partir de uma ruptura nos fatos ou relações cotidianas. Um bom exemplo são as greves de trabalhadores ou as queimadas nas florestas, mudanças que impactam as rotinas estabelecidas, provocando um estranhamento do que era familiar. Exemplos desse mecanismo (a objetivação) são encontrados nas representações que professores fazem sobre o ensino remoto, durante e após a pandemia pelo coronavírus. O terceiro tipo de representação social, do tipo "Ciência Popularizada", refere-se à reorganização cognitiva, pelos representantes, de informações geradas no universo reificado/científico. Nesse tipo de representação o movimento constitutivo, sua sociogênese, segue uma trajetória que parte do universo reificado em direção ao senso comum, isto é, os objetos são gestados nas universidades, laboratórios ou centros de pesquisa e veiculados entre os atores de outros cenários sociais, por todos os meios de comunicação, desde as publicações paramédicas e instrucionais até as conversações cotidianas. Pode-se tomar como exemplo dessa trajetória o discurso circulante (inclusive através de manuais e panfletos) sobre as formas de contágio pelo coronavírus e como evitá-las.

Numa sala de aula certamente estão presentes os três tipos de representações, e quiçá outros, cada um cumprindo funções específicas na realidade dos indivíduos que compõem aquele conjunto social, conforme Wagner (1998). "O produto, ou seja, as representações distribuídas, formam parte do sistema de conhecimento ordinário dos indivíduos, e não podem



ser concebidas separadamente da condição sociogenética sob a qual foi formado." Não podem, tampouco, ser ignoradas por aqueles que devem mediar o processo de ensino, os professores.

## **METODOLOGIA**

Qual, exatamente, é a natureza da mediação docente, em uma sala de aula? Não questiona-se que, para mediar, o professor precisa conhecer o objeto da mediação, os conteúdos programáticos, e também não se olvida que precise conhecer as curvas evolutivas, sociogêneses e psicogêneses de constituição e apropriação destes. Mas, à luz das reflexões aqui postas, considera-se que o bom desempenho desta mediação está a reclamar algo mais: o (re)conhecer os objetos de ensino, situados no contexto específico de sua ação mediadora, onde estes são socialmente constituídos com feições próprias, mostrando novas (e por vezes surpreendentes) facetas, no campo em que se constituem. Tal diversidade de facetas explicita-se na pesquisa ora comentada, sobre representações sociais da escrita, entre adultos agricultores do semiárido do Rio Grande do Norte, (Carvalho, 2001).

Pressupondo que as representações sociais se expressam nas comunicações e condutas, marcadas pelo sentido social que cada objeto assume para o indivíduo, nas relações com o outro, o sentido da escrita é construído articulando-o à representação de si, seu espaço, daquilo que crê ser o esperado pelo outro ou a eles devido. A representação social foi tomada, naquele trabalho, como a síntese complexa de muitos níveis e dimensões de informação, através da qual o sujeito situa-se em seu grupo, interagindo com outros grupos, negociando, através das trocas, sua aceitação. A representação social da escrita leva, portanto, as marcas de inserção do sujeito na totalidade social, bem como espelha os (des)usos que dela são feitos em seu meio. Com base nestes pressupostos a pesquisa desenvolveu-se em três instâncias articuladas: observações de campo, entrevistas, avaliações individuais de leitura e escrita. Participaram 86 sujeitos, moradores em sítios da zona rural de Mossoró, semiárido potiguar, e posteriormente 26 dentre estes integraram o grupo com o qual se aprofundaram análises.

Nas visitas preliminares (início da pesquisa), constatou-se a existência de pessoas que nunca frequentaram a escola ou tiveram uma experiência escolar passageira. Verificou-se que as Escolas existentes nos povoados alcançavam até a 4ª série do 1º grau e, para estudar da 5ª série as pessoas tinham que se deslocar para cidades vizinhas, o que era acessível apenas a uma

minoria. Estabeleceu-se, a partir desta constatação, que recrutáramos os sujeitos para a constituição do grupo amostral, em tomo deste marco de escolaridade: 4ª série do 1º grau. O Grupo Amostral seria, pois, assim constituído: a. indivíduos sem escolaridade; b. indivíduos que completaram até a 3ª série do 1º grau; c. indivíduos cuja escolaridade situava-se entre a 4ª e a 7ª série. Participariam também dois professores de cada povoado. Considerou-se ainda, para a constituição do grupo amostral, as variáveis idade e sexo. Mas, durante os contatos com os 86 sujeitos, foi possível observar que nomeavam várias nuances para camuflar o analfabetismo: havia aqueles que se assumiam analfabetos e outros que afirmavam-se alfabetizados pela condição de assinar o próprio nome. Quanto à escolaridade, observamos que os próprios sujeitos definiam-se como "os que estudam ou estudaram em cursos de jovens e adultos" e aqueles que estudaram "desde meninos". A partir destas constatações é que foram selecionados os sujeitos para as entrevistas conversacionais. De acordo, portanto, com os fatos levantados no processo de observação e considerando os critérios pelos quais definiam-se frente à escrita, foram constituídos cinco subgrupos, de acordo como assim denominavam-se: 1. analfabetos; 2. assinam o nome; 3. alfabetizados quando adultos; 4. alfabetizados em criança; 5. professores.

O material coletado por meio da observação e entrevistas teve as análises construídas a partir de exigências intrínsecas a cada um. Assim, o material apreendido no processo de observação e consolidado no Diário de Campo foi submetido a análises periódicas, através das quais objetivávamos construir sínteses, formulando-as em categorias que enfeixassem mecanismos e processos individuais e grupais em jogo nas relações, interações e construções. As entrevistas foram analisadas na perspectiva da análise da enunciação (D'Unrug, 1974; Orlandi, 1987; Orlandi, Guimarães e Tarallo, 1989). Assume-se, nesta óptica, o discurso como um processo dinâmico, que se vai construindo na interação com o outro, tendo na linguagem seu espaço privilegiado. A linguagem, nesta perspectiva, é considerada não como veículo apenas, mas como construtora dos sentidos sociais do objeto, ou seja, de suas representações, um indivíduo historicamente situado, em interação com o pesquisador, outro indivíduo. O processo de palavra, que então se constrói, vem marcado pela totalidade que é cada um, ao mesmo tempo que, pelo que suscitam, mobilizam, atualizam ou evocam um para o outro. Neste sentido, numa situação de entrevista o discurso do sujeito traz para a cena sua fala interior, mas a presença do outro exige adequação, consonância a modelos, valores, normas, símbolos que crê serem o esperado de si, o obrigatório ou o que outro valoriza. Nesta contradição entre o que está sendo falado e o que vai sendo (não) dito, enraízam-se transformações em meio às quais

vai sendo operada a construção discursiva. Tudo, portanto, importa à análise da enunciação, pois tudo se articula no discurso em construção. Como mostra Orlandi (1989, p. 114): "[...] o processo de enunciação é uma atualização temporal e espacial do sujeito em seu discurso. Define a atitude do locutor diante de seu próprio enunciado, do(s) seu(s) interlocutor(es) e diante da situação".

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As análises preliminares do material sonoro-gráfico, produzido pelos sujeitos durante os procedimentos de avaliação de leitura e escrita, apontam na direção de um perfil de usuário passivo da escrita. Nas entrevistas se definiram como analfabetos e, à escrita, como coisa de escola e de criança. Este quadro configura uma questão crucial: como as representações sociais de escrita (e as outras que se lhes associam) interferem no processo de aquisição, domínio e usos desse objeto? Analisando anotações do Diário de Campo e as falas dos sujeitos, constatou-se, imediatamente, que portadores de textos não estavam disponíveis no cotidiano e tal ausência ratifica sua condição de não usuários da escrita. Dentre todos os sujeitos, apenas os professores aludem a jornais, revistas e outros portadores, informando a dificuldade de acesso aos mesmos. Confirmando esta constatação inicial, encontramos representações dos (des)usos sociais da escrita, à qual não são atribuídas funções sociais para além do espaço dos muros escolares, nem fora do tempo da infância. Deste modo, a escrita é configurada como um espaço vazio na vida daqueles sujeitos: "Aí hoje, eu também já estou velho já, adianta mais nada eu aprender...o que, né? Acho que não, a pessoa com quarenta e três anos de idade... já tá maduro!" (H66-Ass).

A partir da apreensão deste referente – um tempo que passou, encaminharam-se interpretações sobre o sentido da escrita para aqueles sujeitos. Como os sujeitos representam a escrita, ao representarem-se excluídos desse espaço e tempo? No aprofundamento das análises dos discursos vislumbramos, através de disjunções de pessoa e tempo, a realização de um desejo seu (o aprender a escrever) no futuro dos filhos. A sua identidade de excluídos do mundo letrado está articulada à representação da escola que lhes foi socialmente negada.

Em todas as entrevistas, torna-se claro o seguinte encadeamento lógico: 1. encontrar trabalho é difícil para todos, 2. encontrar trabalho é ainda mais difícil para o analfabeto; 3. com

o estudo, tudo fica mais fácil; 4. o estudo é muito bom; 5. todos devem botar os filhos para estudar; 6. a maior parte dos meus filhos não estuda:

Sujeito: Porque eu vou dizer à senhora, a escola está acima de tudo... o saber... o saber está acima de tudo!... Hoje em dia o emprego tá muito difícil e prá nós que não sabe... aí é qui tá difícil!... E quando tem um saber fica tudo mais fácil! Deixei de arrumar dois empregos... (pausa média) E eu digo: quem pensar em estudo bota o filho prá estudar! (pausa média). Pesquisador: Os seus, então, todos estudando? Sujeito: Só tem um. P-Um que não estuda? S - Não, só tem um estudando" (H65-Analf).

É preciso considerar que nenhum dos sujeitos da pesquisa tinha (ou teve) todos os filhos na escola. A experiência escolar era episódica e intermitente, como já o fora em sua época. Entretanto é inegável a importância que assumem para os sujeitos os objetos escola e escrita. A saída das crianças da escola não é assumida como decisão sua (de pai), ao passo que, quando se referem ao próprio pai, invariavelmente dizem que o pai os tirou da escola porque naquele tempo "o povo não ligava", ou porque "o velho era duro." "Quando ele era vivo nós estudamos assim... não foi um mês... Nós éramos quatro... não um mês pra cada um. Quando ele tirou nós da escola... você sabe, esse povo mais velho é tudo... num ligava essas coisas de estudo." (M62-Analf).

Confrontados com o seu (não)saber, perenizado nos filhos, os sujeitos apresentavam um processo identitário caracterizado pelo conflito entre uma imagem de si positiva, que quer ter e uma de si negatizada, que pretendia suprimir. Como tentativa de redução do conflito, os sujeitos tentavam delinear uma identidade que absorvesse valores socialmente positivos, numa securizante síntese entre pólos antagônicos: "sou analfabeto mas trabalhador"-"sou trabalhador mas... analfabeto". Esta síntese ratifica as ausências de escola, escolarização e escrita nas suas vidas, pois é a partir do trabalho vivido ou sofrido, desde criança, que seu analfabetismo se caracteriza:

"É... no nosso dia-a-dia... no convívio, o que a gente vê... é que muito pouca gente fica desempregada... aqui, a partir dos catorze anos todo mundo vai trabalhar. Até isso influi um pouco na aprendizagem, né? Porque o aluno fica... é a dificuldade de continuar, porque todo mundo trabalha a partir dos catorze anos. Aqui, as pessoas começam a trabalhar na fruticultura, né?" (M8S-Prof).

Para os sujeitos, portanto, o trabalho não é apenas um meio de sobrevivência; é a categoria fundante de sua identidade, o veículo pelo qual se definem. Suas representações e condutas estruturam-se em torno deste núcleo: trabalho - trabalhador. A este núcleo articulam-

se, numa integração dinâmica, o sentido que atribuem à escola, à escrita, ao saber e a tantos outros objetos que se lhes associam.

Numa articulação coerente com as anteriores, encontramos a representação dos papéis sociais de leitor e escritor, na qual os sujeitos definem-se como reprodutores (decodificadores e copiadores) e não produtores e criadores, assumindo predominantemente a posição de não-leitores e não escritores. Trata-se, neste caso, de interagir com a escrita apenas no âmbito perceptual e não no produtivo e, conseqüentemente, a maioria posiciona-se como excluída do uso da escrita e até da oralidade, seja pela projeção no futuro dos filhos, seja pela delegação da interlocução a representantes. Assim, foi possível identificar pelo menos três papéis sociais, naquele meio, os quais denominamos guardiões, escribas e porta-vozes. Quem são quais as características dos ocupantes desses espaços? Que poderes têm cada um deles? Quem os constitui e sustenta enquanto tais? 1. Os guardiões da escrita são os professores, a quem se delega a função de transmiti-la às gerações sucessivas... é uma função custodial, de guarda/preservação de um bem cultural. 2. Os escribas são pessoas que sabem escrever, a quem se delega a função de grafar um texto produzido oralmente por seu autor... é uma função de prestação de serviço/utilitária a escrita como apoio no tempo (extensão da memória) e espaço (superação de distâncias físicas). 3. Os porta-vozes são os detentores do poder "de fora", do poder do mundo civilizado/alfabetizado... é uma função de dominação (simbólica)... A escrita como um símbolo circunscrevendo a todos no cosmos social, onde cada um deve circular em sua órbita específica, de tal modo a nunca se chocarem, e.. manter-se o equilíbrio, aonde tem professora, quem deve se apresenta é os professo qui sabe mais, né? Eu só simplesmente uma zeladora. Os porta-vozes ocupam o que nomeamos espaço de poder de uso da palavra. Tal posição diferenciada foi discriminante dos desempenhos cognitivos e linguísticos, em tarefas da pesquisa. Essas delimitações de espaços de poder de uso da palavra, demonstram que alfabetismo e analfabetismo não existem no vazio, mas adquirem inúmeras nuances no concreto de indivíduos, no jogo de forças sociais em que as representações de escrita se estruturam e sustentam, com todas as outras que se lhes associam.

## CONCLUSÕES

A base empírica fornecida pela pesquisa relatada, tanto sustenta a hipótese inicial desse texto (de que a tipologia dos objetos deve modular a mediação docente), como permite algumas

considerações sobre nuances que esta mediação poderá assumir, se o professor tomar em consideração a tipologia dos objetos de ensino e suas respectivas sociogêneses, (neste caso a língua escrita) no cotidiano dos alunos. Primeiramente pode-se esperar que, (no campo da pesquisa apresentada), por exemplo, seja relevante mediar um processo representacional do tipo vulgarização da ciência/ciência popularizada, por sabermos que o sistema alfabético de escrita é um objeto do universo reificado. Isto porque, apesar de resultar de um longo processo histórico de construção cultural da humanidade, aquele sistema, na forma que hoje se encontra, aliado a tantos outros (o sistema de pontuação, as macroestruturas textuais e as microestruturas frasais, estilos, gêneros e seus modelos), constituem-se num sofisticado conjunto, do qual o aprendiz deve apropriar-se, num processo escolarizado de aprendizagem. Esta nuance da mediação docente pode ser alcançada através de estratégias intencionais do professor na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, considerando que o objeto "língua escrita" não flui naquele meio social tanto quanto flui em outros.

Em segundo lugar, se temos a escrita como objeto social, que inscreve e circunscreve pessoas no tecido social, até mesmo estigmatizando-as ante o saber e o não saber, pode-se considerar que se está diante de uma representação do tipo imaginação cultural, a qual demarca identidades dos representantes entre analfabetos e alfabetizados, os "sabidos e os burros", dentre outras. Nessa perspectiva, o professor deverá mediar os processos de reflexão e conscientização, de reconstrução da autoestima, autoconfiança, dentre outros. Em terceiro lugar, considerando que a escrita assume papel social classificatório, estamos diante de uma representação do tipo eventos e estruturas sociais, pois os usos e funções sociais não estão acessíveis a todos, mas delegados a alguns, apenas. Neste caso, aí está mais uma faceta do objeto, a demandar outra especificidade na mediação, que seria a ocupação de "espaços de poder de uso da palavra", pelo uso argumentativo de informações escritas em eventos reais de comunicação, na sala de aula e para além dela, na comunidade do aluno.

Com estas considerações pretendeu-se explicitar algumas contribuições das representações sociais para o exercício da mediação docente, a partir do enfoque na sociogênese do objeto representado: sua origem, características e destino, no cotidiano do aluno.

## **REFERÊNCIAS**

Carvalho, M. R. **O outro lado do aprender:** representações sociais da escrita no semiárido norte-riograndense. Recife/Natal: Editora Massangana/Editora UFRN, 2001.

D'Unrug, M. C. **Analyse de contenu et acte de parole:** de l'énoncé à l'énonciation (2<sup>a</sup> ed). Paris: Universitaires, 1974.

Jodelet, D. **Representações sociais:** um dominio em expansão. In D. Jodelet (org), Les représentations sociales (p.17-44). Paris/Rio de Janeiro: PUF/Vozes, 2001.

Laplanche, J. e Pontalis, D. **Vocabulário da psicanálise** (5<sup>a</sup> ed) São Paulo: Martins Fontes, 1979.

Moscovici, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

Orlandi, E. P. **Discurso e leitura** São Paulo: Cortez, 1987.

Orlandi, E. P.; Guimarães, E. e Tarallo, F. **Vozes e contrastes:** discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Wagner, W. **Sóciogênese e características das representações sociais.** In: A. Paredes Moreira e D. C. de Oliveira. Estudos interdisciplinares de representações sociais (p. 3-25). Goiânia: AB Editora, 1998.

## **TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS DIFICULDADES DOS PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Algeria Varela da Silva<sup>1</sup>  
Rodrigo Danilson de Paiva Medeiros<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A pandemia de Covid-19, foi um momento de grandes incertezas e de mudança de rota para a humanidade, o caos generalizado foi determinante para que a sociedade sofresse as consequências em vários aspectos até o presente momento. Os espaços educacionais, como escolas, universidades e outros, fecharam as portas, haja vista, a necessidade de isolamento social, milhares de alunos, professores, gestores educacionais, o próprio processo de ensino-aprendizagem foi abruptamente interrompido e, posteriormente, modificado. Desse modo, este estudo busca identificar quais foram as dificuldades encontradas por professores durante o período de pandemia. Para alcançar o objetivo definido foi realizada uma pesquisa bibliográfica de natureza descritiva acerca das dificuldades citadas na literatura sobre o tema. Nos resultados, acerca da realização do trabalho dos professores, foi possível verificar a recorrente afirmação de dificuldades relacionadas ao uso e acesso de ferramentas e acessórios tecnológicos durante o período de pandemia.

Palavras-chave: Pandemia. Professores. Dificuldades.

### **ABSTRACT**

The Covid-19 pandemic was a moment of great uncertainty and change of course for humanity, the generalized chaos was decisive for society to suffer the consequences in several aspects until the present moment. Educational spaces, such as schools, universities and others, closed their doors, given the need for social isolation, thousands of students, teachers, educational managers, the teaching-learning process itself was abruptly interrupted and subsequently modified. Thus, this study seeks to identify what were the difficulties encountered by teachers during the pandemic period. To achieve the defined objective, a descriptive bibliographical research was carried out on the difficulties mentioned in the literature on the subject. In the results, regarding the performance of the teachers' work, it was possible to verify the recurring statement of difficulties related to the use and access to technological tools and accessories during the pandemic period.

Keywords: Pandemic. Teachers. Difficulties.

---

<sup>1</sup> Bacharelado em Administração Pública, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [algeria.varela@gmail.com](mailto:algeria.varela@gmail.com)

<sup>2</sup>Bacharelado em Administração Pública, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [rodrigo.paiva.117@ufrn.edu.com.br](mailto:rodrigo.paiva.117@ufrn.edu.com.br)



## INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 deixou um legado para a sociedade. De um modo abrupto o evento ocorreu e fez com que todos os países determinassem suas prioridades, e estratégias de enfrentamento, dado seus recursos materiais e sua capacidade de enfrentamento à crise sanitária.

Para Santos e Zaboroski (2020) enfrentar uma pandemia é um desafio constante: isolamento social, medo e ameaça da doença, convívio com a ideia da morte. Não é uma situação fácil para ninguém, porém, os estudantes e professores precisam, ainda, adaptar-se a uma nova dinâmica de ensino em suas próprias residências, com pessoas do outro lado da tela e com os atores do ecossistema educacional distantes.

Diversas áreas de ensino e estudos se debruçam até os dias atuais sobre os impactos causados pela pandemia, destaca-se a área da saúde, conseqüentemente. Porém, sabe-se que diversas áreas de conhecimentos investigam os impactos deste evento na sociedade, e que estas têm um elo em comum: a educação. Santos e Ravaneli (2021) destacam que a pandemia alterou completamente a dinâmica social vigente, instituindo novas formas de interação e convivência, bem como modificando as nossas práticas cotidianas e as relações de trabalho.

Acerca dos novos meios de trabalho empregados na educação, Santos, Barbosa e Alves (2021) reforçam que o trabalho remoto se tornou um desafio para a educação do país, uma vez que, para se estabelecer atividades educativas remotas, são necessários equipamentos, recursos tecnológicos, plataformas educativas, algo ainda distante da realidade brasileira no ensino público em todas as modalidades, tanto para os professores, quanto para os estudantes. Santos e Ravaneli (2021) asseveram que a pandemia revelou a falta de equidade num lugar exponencial de desenvolvimento dos indivíduos: a escola.

Para Santos, Barbosa e Alves (2021) com a pandemia a situação do trabalho docente entrou para o debate público em conjunto com a crise sanitária, tendo como destaque a situação dos docentes. Desse modo, esta breve contribuição buscará apresentar algumas dificuldades dos professores diante do contexto pandêmico.

Portanto, neste trabalho irá se verificar quais dificuldades a pandemia gerou na dinâmica profissional de professores, trazendo os principais pontos citados pela referência que embasa

este. Para tanto foi realizada uma análise bibliográfica de natureza descritiva que permitiu identificar os principais pontos observados e descrever de modo sucinto estes.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O embasamento teórico utilizado nesta breve pesquisa fundamentou-se em Santos, Barbosa e Alves (2021), Oliveira e Oliveira (2021), Santos e Ravaneli (2021) e Santos e Zaboroski (2020). O primeiro citado buscou debater os efeitos gerados pela adoção do ensino remoto e da jornada de trabalho dos professores. O segundo artigo que embasa este, de Oliveira e Oliveira (2021), realizou uma consulta de opinião com docentes de dois estados distintos, abordando quatro eixos: meios de transmissão, formas de acesso, supervisão de alunos e cobertura. O terceiro supracitado, buscou apresentar uma breve discussão sobre a inclusão digital no contexto pandêmico e como aspectos econômicos e políticos influenciaram este processo. Por fim, Santos e Zaboroski (2020) buscaram tratar dos desafios enfrentados por alunos e professores durante a pandemia, e verificar as possibilidades de melhorias didáticas geradas diante desse contexto. Desse modo, nesta seção, iremos expor os principais pontos citados por estes acerca dos profissionais de educação.

Santos e Ravaneli (2021) destacam que o final de 2019 trouxe à tona notícias e informações sobre o registro de um novo vírus com alto potencial de contágio em Wuhan, na China [...] a partir daí, de formas distintas nos países, buscou-se possibilidades para a continuidade das atividades de ensino.

Nesse processo, a tecnologia tornou-se aliada para a continuidade das atividades de ensino. “A partir desse contexto de crise(s), podemos analisar mais um capítulo da intensificação da jornada do trabalho docente, assim como, sua precarização, que é tão antiga quanto à própria crise” (SANTOS; BARBOSA; ALVES, 2021).

Acerca do trabalho remoto no contexto pandêmico, Santos, Barbosa e Alves (2021) citam que este tornou-se um desafio para a educação do país, uma vez que, para se estabelecer atividades educativas remotas, são necessários equipamentos, recursos tecnológicos, plataformas educativas, algo ainda distante da realidade de uma considerável parcela da população brasileira, tanto para professores, quanto para alunos.

Santos e Ravaneli (2021) reforçam que a pandemia escancarou a desigualdade social, educacional e digital presente na realidade brasileira. No que diz respeito ao trabalho do

professor, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), além de estressante e desgastante, a profissão docente gera repercussões negativas evidentes na saúde física e mental.

No trabalho de Oliveira e Oliveira (2021) é possível verificar a percepção de alguns professores acerca das dificuldades encontradas para exercer suas funções durante o período de pandemia, entre os pontos expostos cabe citar a falta de tempo, material e condição psicológica para ajudar alunos, assim como a baixa adesão de alunos nas atividades. Santos e Zaboroski (2020) citam que os professores precisavam relacionar sua vida profissional com as atribuições familiares e domésticas. Muitos precisavam auxiliar seus filhos que estão estudando em casa, ao mesmo tempo em que lecionava para outros jovens.

Santos, Barboza e Alves (2021) destacam que durante a pandemia, foi oferecido um ensino remoto precarizado, uma vez que a oferta não é igual para todos, e que há inúmeras dificuldade no acesso aos principais recursos, como tecnologia (internet, equipamentos), apoio pedagógico, tanto para os docentes, quanto para os estudantes. Reforçando a dificuldade supracitada, Oliveira e Oliveira (2021) traz que a falta de recursos/metodologias de suporte no sistema escolar, incluindo capacitação sobre programas e internet, foi apontada pelos professores do seu estudo. Além disso, também citou-se a utilização de equipamentos pessoais para exercer seu trabalho profissional e os custos envolvidos no processo de manutenção e/ou aquisição destes.

Diehl e Marin (2016, apud SANTOS e RAVANELI, 2021) citam que a falta de uma rede de apoio sistematizada e articulada, a sobrecarga de trabalho, a falta de controle sobre o tempo, os problemas comportamentais dos estudantes, a burocracia excessiva, a falta de acesso e de materiais adequados e, por fim, a dificuldade de relacionamento são fatores que contribuíram para o desgaste no trabalho.

Ainda sobre o papel do professor, Santos e Zaboroski (2020) destacam que além de todas as limitações estruturais e pedagógicas o prejudicando, eles tiveram que procurar uma nova maneira de transmitir o conhecimento de maneira não presencial. Os autores ainda citam que durante o processo de ensino desses profissionais, deve-se também considerar as limitações emocionais, estruturais e de acesso à internet.

## METODOLOGIA

Essa pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica de natureza descritiva. Prodanov (2013) cita que a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos. Ainda segundo o autor, nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles.

Este trabalho possui cinco seções. Primeiro, consta a introdução, na qual busca-se fazer uma breve síntese sobre o tema abordado neste. Em seguida, o referencial que é utilizado para esclarecer o objetivo do artigo, trazendo os principais pontos encontrados sobre o tema aqui abordado. Na sequência, a metodologia, na qual se esclarece o tipo e natureza desta pesquisa. Continuamente, constam os resultados obtidos através desta breve análise, e por fim, a conclusão, onde se expõem as observações dos autores acerca do tema analisado.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das observações realizadas diante do referencial teórico, irá se expor no Quadro 1, uma síntese das principais questões citadas no referencial buscando facilitar a compreensão, visualização e identificação dos principais pontos encontrados.

**Quadro 01:** Dificuldades encontradas na literatura analisada.

| <b>Autores</b>                 | <b>Dificuldades citadas</b>   |
|--------------------------------|---|
| Santos, Barbosa e Alves (2021) | Conjuntura histórica de precarização; dupla jornada; aumento da jornada de trabalho; E dificuldade no uso e acesso à tecnologia (internet e equipamentos).  |
| Oliveira e Oliveira (2021)     | Falta de recursos metodológicos de suporte no sistema escolar; baixa adesão de responsáveis e alunos no processo de aprendizagem; falta de capacitação sobre programas e internet; e utilizar equipamentos pessoais como ferramentas de trabalho. |
| Santos e Ravaneli (2021)       | Aumento de trabalho; falta de controle sobre o tempo; baixa capacitação para uso de ferramentas tecnológicas; desgaste mental e físico; burocracia excessiva; falta de acesso e de materiais adequados; e de uma rede de apoio.                   |
| Santos e Zaboroski (2020)      | Limitações emocionais, estruturais e de acesso à internet   |

|  |   |
|--|---|
|  | para executar a nova forma de trabalhar; e conciliar relações domésticas, familiares e profissionais. |
|--|---|

**Fonte:** Própria (2023).

Como exposto no Quadro 1, foi possível identificar as principais questões trazidas pela literatura analisada. Como não é objetivo deste elencar qual questão demanda maior atenção, cabe destacar a recorrência citada pelos trabalhos sobre o acesso e utilização das ferramentas tecnológicas nesse processo de aprendizagem do aluno e de trabalho do professor. Reconhecendo e conhecendo as desigualdades sociais presentes no Brasil, é possível entender a recorrência desse problema citado, uma vez que a pandemia revelou a falta de acesso de estudantes a internet, celulares, computadores e afins, também evidenciou a falta de capacitação de professores para utilizarem ferramentas tecnológicas.

Oliveira e Oliveira (2021) ainda destacam a utilização de equipamentos pessoais para fins profissionais. A pouca ou nenhuma incorporação de tecnologias, como ferramenta educacional, foi um problema evidenciado pela pandemia, pois no contexto gerado por ela necessitou-se de modo massivo da sua utilização e, conseqüentemente, de aptidão de professores e alunos para usá-las de modo eficaz.

Por este tratar apenas do contexto pandêmico, considera-se importante destacar a observação de Santos e Ravaneli (2021) acerca do desgaste físico e mental dos professores durante o período. Santos e Zaboroski (2020) também evidenciam a questão emocional em seu trabalho, esclarecendo que a pandemia gerou na sociedade um receio do contágio e morte, além do desconhecimento inicial sobre as conseqüências à saúde. Acredita-se que ambas as questões demandam atenção, pois são questões que transcenderam escolas e atingiram toda a sociedade, e uma possível solução supracitada poderia ser a rede de apoio ausente citada no trabalho de Santos e Ravaneli (2021).

É possível reconhecer que as medidas tomadas foram em caráter de urgência, mas é válido refletir se hoje há uma adoção padronizada de medidas voltadas para a educação, caso haja uma nova situação excepcional, como também questionar se as boas práticas foram continuadas e/ou descontinuadas no processo educacional. A ausência de uma rede de apoio pode ter uma relação direta com a conjuntura histórica de precarização citada por Santos, Barbosa e Alves (2021), pois a pandemia evidenciou as diferenças sociais na rede de ensino brasileira.

Portanto, considera-se neste que a precarização da educação é histórica e necessita de ações efetivas, para sua mitigação e mudança de padrões, tendo em vista, por exemplo, o uso de novas tecnologias como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem e a capacitação de professores para utilizá-las.

Santos e Zaboroski (2020) destacam a necessidade de relacionar a vida profissional com as atribuições familiares e domésticas. Atentar-se à questão citada é relevante, pois sabe-se que enquanto ocorrem todas as questões supracitadas no Quadro 1 com o profissional, o indivíduo - professor - ainda necessitava lidar com demandas familiares e domésticas, o que, possivelmente, gerava nele uma sobrecarga de atribuições.

Vale também citar Oliveira e Oliveira (2021) que destacaram como dificuldade a baixa adesão de responsáveis e alunos nos processos de aprendizagem. Portanto, visualiza-se que, embora o trabalho do professor seja algo individual, como se presume, o resultado do seu trabalho é uma ação coletiva da sociedade, precisando da participação efetiva de outros agentes. Neste contexto, o núcleo familiar é importante, assim como ter uma estrutura adequada que permita ao estudante fazer e ser parte do processo de aprendizagem.

Santos e Ravaneli (2021) trazem a alta burocracia como uma das dificuldades identificadas, este também é um ponto interessante, pois como sabe-se para o fechamento das escolas, realização de aulas remotas e retorno às aulas foram necessários atos da administração pública que permitiam e regulavam tais medidas. Assim, é possível perceber que a educação trata-se de um processo social, e como todo processo necessita de ações conjuntas da sociedade. Docentes e discentes, família e agentes públicos precisam apoiar e fortalecer esse processo, buscando sanar as dificuldades e desigualdades sociais, econômicas e tecnológicas.

## **CONCLUSÕES**

O objetivo desta breve contribuição foi alcançado, uma vez que foi possível identificar na literatura algumas das dificuldades dos docentes na adaptação ao formato remoto para realização do seu trabalho, no cenário pandêmico.

Como exposto no Quadro 1, a recorrente afirmação de dificuldades no acesso e uso de ferramentas tecnológicas é algo que demanda atenção, capacitação e investimentos, tendo em vista que desde o início do século propaga-se que a sociedade vive num mundo globalizado,

tecnológico e conectado. Porém, como visto, a pandemia evidenciou um contraponto, onde vemos que se por um lado há ferramentas tecnológicas disponíveis, no outro necessita-se de capacitação e condições adequadas de uso, pois, como verificou-se, embora estejamos conectados, não estamos em um mesmo estágio tecnológico.

Santos e Ravaneli (2021) citam que ainda não compreendemos o tamanho das implicações da pandemia para o mundo e nem para a escola, e que a realidade mostra-se extremamente complexa. Assim, é importante reconhecer que por se tratar de um evento que ocorreu recentemente não é possível mensurar todos os impactos que este causou na sociedade e no trabalho dos professores, por isso, este limitou-se a expor apenas algumas das dificuldades citadas na literatura.

Vale salientar, mais uma vez, que este não buscou elencar em grau de prioridades qual seria mais relevante, portanto, considera-se que todos os pontos supracitados nos resultados deste são de igual relevância, e que todas as questões precisam ser investigadas e sanadas.

Todavia, para pesquisas futuras, sugere-se que uma vez observadas as questões citadas como dificuldades, realize-se uma aferição de nível escalonar (impactou muito ou pouco) de qual impactou mais e/ou menos o trabalho do professor. Assim como, também vale investigar, identificar e divulgar se há dificuldades que este não abarcou.

Por fim, é possível reconhecer que Santos, Barbosa e Alves (2021) apontam para um fator crítico para maximizar as dificuldades aqui citadas: a conjuntura histórica. Pois, sabe-se que a pandemia apenas evidenciou um problema histórico de sucateamento e precarização da educação brasileira. Porém, considera-se que a criação da inexistente rede de apoio citada por Santos e Ravaneli (2021) poderá ser um dos fatores que irá melhorar as condições de trabalho dos professores, assim como poderá tornar o próprio processo de aprendizagem melhor.

É importante pensar numa rede de apoio voltada especialmente aos pontos aqui trazidos, abarcando questões físicas e psicológicas dos professores, que permita uma capacitação continuada para uso de tecnologias e ensino, e que fomente e permita que a educação seja um processo de construção conjunta, haja vista que os ganhos gerados pela educação refletem em toda a sociedade e não somente no indivíduo.

## REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Fernanda Rocha de; OLIVEIRA; Maria Vera Lúcia da Rocha. **Programas e políticas de educação pública durante a pandemia covid-19: particularidades de João Pessoa**

e da Paraíba. II Simpósio On-Line de Educação: Educação, resistência e novos paradigmas: diálogos e possibilidades, [s. l], p. 99-104, 9 abr. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.**

SANTOS, Daniel Lucas Melo dos; BARBOSA, Randkelly Cunha; ALVES, Fádyla Késsia Rocha de Araújo. **Trabalho docente na pandemia de Covid-19: intensificação da jornada de trabalho e a precarização no ensino remoto.** II Simpósio On-Line de Educação: Educação, resistência e novos paradigmas: diálogos e possibilidades, [s. l], p. 27-32, 9 abr. 2021. Anual.

SANTOS, Franciele Del Vecchio dos Santos; RAVANELI, Karla Aparecida de Ataíde. **Escola e Trabalho Docente: implicações do capitalismo e da pandemia.** II Simpósio On-Line de Educação: Educação, resistência e novos paradigmas: diálogos e possibilidades, [s. l], p. 534-540, 9 abr. 2021.

SANTOS, Jamilly Rosa; ZABOROSKI, Elisângela. **Ensino Remoto e Pandemia de CoViD-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores.** *Interacções*, v. 16, n. 55, p. 41-57, 2020.



---

## **UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ALGUNS CONTEÚDOS DE HIDROSTÁTICA: A INSERÇÃO DOS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL TABELIÃO JÚLIO MARIA**

José Jefferson da Silva<sup>1</sup>  
Geneci Cavalcanti Moura de Medeiros<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa sobre as potencialidades das atividades laboratoriais para o ensino de física e das principais abordagens, idealizando uma aprendizagem diferenciada para o ensino de hidrostática no ensino médio. O referido trabalho apresenta como objetivo geral sugerir e aplicar uma sequência didática para estudantes da primeira série do ensino médio da Escola Estadual Tabelaão Júlio Maria com alguns conteúdos de hidrostática, nesta sequência didática estão inseridas cinco atividades laboratoriais utilizando-se materiais de fácil acesso, desta forma almeja-se verificar qual a contribuição que esta abordagem proporciona no processo de ensino aprendizagem no conteúdo de hidrostática, promover o trabalho em equipe e o espírito crítico com relação ao papel da física, além de identificar as potencialidades das atividades laboratoriais para os conteúdos previstos. Dentre os procedimentos metodológicos optamos em desenvolver uma sequência didática voltada para a primeira série do ensino médio, pois de acordo com os parâmetros curriculares nacionais a disciplina a ser trabalhada é uma sequência exigida nessa série. Dentro das temáticas que envolvem o estudo da hidrostática, a proposta se constitui de cinco atividades sendo elas: Ensinando o conceito de flutuação dos corpos na água, verificando o conceito de densidade e pressão através das atividades laboratoriais, A vela que levanta água e a garrafa chuveirinho. Enfim a física em paralelo com as atividades laboratoriais com materiais de fácil acesso deixa de ser meramente abstrata e ganha requisitos concretos, mediante a inserção da mesma no cotidiano dos envolvidos no processo educacional. Pretende-se que este material possa servir além da aplicação do conhecimento para os estudantes, o estímulo para professores estudantes de física, já que as atividades aqui propostas objetivam trabalhar alguns conceitos abstratos, sendo primordial para o contexto da formação de professores.

Palavras-chave: Sequência didática. Formação de professores. Hidrostática. Atividades laboratoriais.

### **ABSTRACT**

This work is the result of research on the potential of laboratory activities for teaching physics and the main approaches, idealizing a differentiated learning for teaching hydrostatics in high school. This work has the general objective of suggesting and applying a didactic sequence for students in the first year of high school at the State School Tabelaão Júlio Maria with some hydrostatic content, in this didactic sequence five laboratory activities are inserted using easily

---

<sup>1</sup> Licenciatura em física, IFRN, [j.jefferson.silva2011@bol.com.br](mailto:j.jefferson.silva2011@bol.com.br)

<sup>2</sup> Docente do IFRN, IFRN, [Geneci.medeiros@ifrn.edu.br](mailto:Geneci.medeiros@ifrn.edu.br)

accessible materials, this way In this way, we aim to verify the contribution that this approach provides in the teaching-learning process in hydrostatics content, to promote teamwork and a critical spirit in relation to the role of physics, in addition to identifying the potential of laboratory activities for the foreseen contents. . Among the methodological procedures, we chose to develop a didactic sequence aimed at the first grade of high school, since, according to the national curriculum parameters, the discipline to be worked on is a required sequence in this grade. Within the themes that involve the study of hydrostatics, the proposal consists of five activities: Teaching the concept of floating bodies in water, verifying the concept of density and pressure through laboratory activities, The candle that lifts water and the bottle shower. Finally, physics in parallel with laboratory activities with easily accessible materials is no longer merely abstract and gains concrete requirements, through its insertion in the daily lives of those involved in the educational process. It is intended that this material can serve, in addition to the application of knowledge to students, as a stimulus for professors who are Physics students, since the activities proposed here aim to work on some abstract concepts, being essential for the context of teacher education.

Keywords: Following teaching. Teacher training. Hydrostatic. Laboratory activities.

## **INTRODUÇÃO**

Pensando na importância do estudo dos conceitos de hidrostática no ensino médio e da dificuldade em explaná-lo com eficiência para os estudantes, propõe-se neste trabalho uma metodologia de ensino diferenciada, almejando uma aprendizagem voltada para a construção de conhecimentos dos envolvidos nas aulas de física. A proposta se destina na elaboração de uma sequência didática com atividades laboratoriais para auxiliar o professor de física do ensino médio, trabalhando de tal forma que possa amenizar as dificuldades que os estudantes têm em relação aos conteúdos de física.

Levando-se em consideração alguns estudos científicos e literários que ressaltam a importância e as contribuições que as atividades laboratoriais podem aperfeiçoar para as aulas de física no ensino médio, e referenciado como um mecanismo didático e metodológico capaz de romper barreiras e alavancar o processo de aprendizagem, neste sentido será desenvolvida uma sequência didática envolvendo os conceitos de flutuação dos corpos na água, densidade, Pressão e Pressão atmosférica, tais conteúdos estão imersos na área da hidrostática que é geralmente discutida na primeira série do ensino médio, destacado pelos os autores de um dos livros didáticos do ensino médio utilizados na literatura, Júnior, Ferraro, Soares (2007). Pensando na elaboração e execução das aulas de física, que propõem-se utilizar materiais de fácil acesso no desenvolvimento das atividades laboratoriais, melhorando cada vez mais a

---

relação da física com o dia a dia dos estudantes, assim a escolha na utilização de materiais de fácil acesso, estão em consonância com os parâmetros curriculares nacionais (PCNs), que sugerem a utilização de estratégias metodológicas alternativas.

As habilidades necessárias para que se desenvolva o espírito investigativo nos alunos não estão associadas a laboratórios modernos, com equipamentos sofisticados. Muitas vezes, experimentos simples, que podem ser realizados em casa, no pátio da escola ou na sala de aula, com materiais do dia a dia, levam a descobertas importantes. (BRASIL, 2002, p. 55).

Segundo Valadares (2002), O ensino de ciências praticado no Brasil, na grande maioria das escolas de ensino médio e fundamental e, em grande extensão, também nas universidades, tem se mostrado pouco eficaz. Com isso, percebe-se que pode estar contribuindo para o estudante se afastar da disciplina de física, é por considerá-la desinteressante e difícil de ser entendida, o que é diretamente relacionado com a maneira de ensinar.

Por intermédio de algumas leituras literárias e científicas, além de experiências que obtive ao decorrer do curso de licenciatura em física e por ter concluído o ensino médio em escolas públicas, que se originou a motivação de planejar e desenvolver uma sequência didática voltada para as aulas de física do ensino médio e em especial para a primeira série, utilizando-se como ferramentas metodológicas as atividades laboratoriais com materiais de fácil acesso, no âmbito da hidrostática. Nesta perspectiva as aulas de física serão contextualizadas afim de favorecer ao estudante a forma espontânea de participar, discutir com seus colegas ideias pertinentes que corroborem para a aprendizagem, investigar situações problemas apresentados nas aulas pelo o professor, problematizar e criar suas próprias hipóteses decorrente de alguma situação oriunda das discussões, tais fatores enumerados tendem a tornar a aula com requisitos satisfatórios e conseqüentemente promover uma melhor compreensão dos conceitos físicos por parte dos envolvidos, despertando nos estudantes as suas principais habilidades e potencialidades, que de certa forma serão fatores primordiais na construção de seus conhecimentos. A sequência didática será desenvolvida com turmas da primeira série do ensino médio da Escola Estadual Tabelação Júlio Maria, Touros – RN. Nesse sentido, buscamos responder ao longo da pesquisa quais são as contribuições das atividades laboratoriais com materiais de fácil acesso para o ensino de física na aprendizagem dos estudantes.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

O estudo da física no ensino médio prioriza a compreensão dos fatos e fenômenos presente na vida dos estudantes, mas também a compreensão de leis e princípios construídos pela ciência ao longo dos alunos. Neste sentido os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio (PCNEM):

A Física deve apresentar-se, portanto, como um conjunto de competências específicas que permitam perceber e lidar com os fenômenos naturais e tecnológicos, presentes tanto no cotidiano mais imediato quanto na compreensão do universo distante, a partir de princípios, leis e modelos por ela construídos. (BRASIL, 2002, p. 59).

Deve-se ressaltar que as atividades laboratoriais em sua essência tendem provocar o desenvolvimento de algumas habilidades por parte dos estudantes e conseqüentemente melhorar a aprendizagem do próprio professor presente em sala de aula e por si só tornar sua postura didática com requisitos satisfatórios para as suas aulas.

Para Villani e Nascimento (2003, p. 206):

O laboratório didático introduz elementos específicos, que facilitam o reconhecimento do contexto escolar, e aumentam a probabilidade e a necessidade dos alunos utilizarem argumentos mais adequados e completos, cuja estrutura se aproxima mais da estrutura dos argumentos científicos, em suas respostas a problemas e questões escolares.

Sobre a importância da utilização das atividades laboratoriais durante as aulas de Física, Urias e Assis (2009) afirmam que é importante colocar os estudantes em contato com a Física, por meio de Experimentos simples que demonstrem a manifestação dos fenômenos físicos, para que os conceitos aprendidos em sala de aula sejam relacionados aos conceitos envolvidos no experimento, fornecendo assim, condições para que os novos conhecimentos possam ser ancorados na rede de significados. Sendo assim, Vilaça (2012, p. 10):

As atividades laboratoriais possuem tanto qualidades quanto defeitos, que estão relacionadas diretamente a atuação do professor. Sendo assim, cabe a cada professor buscar uma reflexão sobre sua postura didática, sobre o que deve ser esperado de seus alunos, buscando uma contínua melhoria do ensino aprendido.

Deve-se ressaltar a relevância das atividades laboratoriais no contexto das aulas de física, neste sentido mesmo se conhecendo algumas desvantagens que essas atividades podem ocasionar em seu desenvolvimento em sala de aula, desde as situações precárias que as escolas se encontram na atualidade, a necessidade de uma maior disponibilidade por parte do professor para seus planejamentos de aulas, de forma que devemos realçar a importância destas atividades para o processo de aprendizagem, favorecendo uma melhor relação professor

---

estudante, enriquecendo o desenvolvimento de habilidades e competências que os estudantes necessitam em seu percurso escolar, e abre oportunidades claras e viáveis para o professor melhorar suas aulas através de revisões de suas estratégias didáticas e metodológicas de ensino.

## **METODOLOGIA**

O percurso metodológico da pesquisa é baseado no desenvolvimento de uma sequência didática levando em consideração um conjunto de atividades laboratoriais e estratégias voltadas para a aprendizagem do estudante, objetivando colaborar com a prática dos professores da educação básica, e possibilitar uma melhor compreensão por parte dos estudantes nos conteúdos de hidrostática.

Na sequência didática planejada para os discentes de ensino médio, contará com algumas atividades laboratoriais, nesta proposta de ensino as atividades se tornará facilitadora da aprendizagem para o estudante, pois os mesmos estarão em contato com o mundo real da física ou seja através de seus questionamentos pertinentes na aula, de sua participação de forma direta com as atividades desenvolvidas em sala de aula, além de suas sugestões que serão de fundamental importância ao decorrer das discussões e principalmente no desenvolvimento da sua autonomia fator crucial para o processo de aprendizagem.

Neste contexto deve-se salientar um outro fator que merece destaque e é considerado de grande relevância para a construção desta proposta de ensino, tal prerrogativa está diretamente ligada com a utilização dos materiais que serão utilizados nas atividades laboratoriais, esses materiais serão oriundos de forma simples e de fácil acesso, portanto o cotidiano dos próprios estudantes serão englobados nas aulas, assim estaremos colaborando de forma razoável para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos dos mesmos mediante a física.

A sequência didática contempla alguns conteúdos pertinentes no âmbito da hidrostática, e englobará cinco atividades laboratoriais, tratando-se de seu planejamento e possível aplicação dependerá da realidade vivenciada pelos os estudantes e professores em seus respectivos ambientes escolares, com isso o professor terá a oportunidade de realizar as adaptações necessárias, entretanto o tempo estimável e razoável para o desenvolvimento da proposta de ensino gira em torno de um bimestre, considerando que as aulas de física sejam efetuadas em duas aulas semanais.

As atividades laboratoriais propostas estão relacionadas com o conceito de flutuação dos corpos na Água, nesta atividade teremos a oportunidade de discutir algumas conversas

iniciais sobre o conceito de densidade que será abordado logo em seguida e para tal atividade será utilizado alguns materiais de fácil acesso, como por exemplo: Massa de modelar, Isopor, Pedras de diversos tamanhos, pedaços de madeiras, Água e uma pequena vasilha.

Propomos uma outra atividade laboratorial envolvendo o conceito de densidade, nesta atividade utiliza-se frascos vazios e materiais do tipo: Pedras, areia, água. Nesse sentido, se propõe uma atividade no âmbito do conceito de pressão e para o desenvolvimento da mesma necessita-se de alguns materiais como por exemplo: pedaços de madeira com dimensões diferentes, pedaços de espumas, e uma embalagem de margarina pequena vazia, e um pouco de areia molhada. Nessa perspectiva objetivando a compreensão do conceito de pressão atmosférica propõe-se duas atividades laboratoriais e para o desenvolvimento das mesmas necessita-se de alguns materiais tipo: Garrafas Plásticas Vazias, Água, corante, vela, fósforo e Pratos.

Essas atividades visam sobre tudo quebrar o paradigma que o professor somente reproduz o conhecimento para os estudantes, levando em consideração que atividades desse tipo possui grandes vantagens como, por exemplo, a possibilidade de, através delas, discutir como a ciência está relacionada à tecnologia presente no dia a dia dos sujeitos inseridos no processo educacional, as relações sociais associadas à produção do conhecimento científico, as implicações ambientais decorrentes da atividade científica, dentre muitas outras formas de se estabelecer uma importante ponte entre os conceitos científicos em destaque e o cotidiano dos mesmos (GONÇALVES; MARQUES, 2006).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Ao final da aplicação dessa sequência didática espera-se que os estudantes tenham compreendido os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais apresentados logo abaixo:

✓ Conteúdos Conceituais:

- Densidade;
- Flutuação dos corpos na água;
- Pressão;
- Pressão atmosférica.

✓ Conteúdos Procedimentais:

---

- Compreender alguns fenômenos relacionados com o estudo dos líquidos em repouso;
  - Identificar situações cotidianas envolvendo os conceitos de densidade, Flutuação dos Corpos, Pressão e Pressão atmosférica;
  - Desenvolver atividades laboratoriais sobre os conceitos trabalhados;
  - Apresentar os resultados da execução das atividades Laboratoriais.
- ✓ Conteúdos Atitudinais:
- Desenvolver o trabalho em equipe;
  - Estimular o hábito da pesquisa científica;
  - Estimular o debate entre grupos;
  - Respeitar a opinião dos demais;
  - Ter autonomia no processo de ensino aprendizagem

## CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, foram evidenciados vários aspectos concernentes relacionados com a inserção das atividades laboratoriais nas aulas de física. Nesse sentido discutimos algumas reflexões essenciais e norteadoras que serviram de orientações para o desenvolvimento desta pesquisa, podemos citarmos como exemplo as diversas potencialidades que as atividades laboratoriais apresentam para a aprendizagem do estudante, como também as dificuldades encontradas pelos os professores quando necessitam realizar o planejamento e a aplicação destas atividades em sala de aula.

A literatura em suas diversas modalidades destacam de forma clara e objetiva as diversas vantagens que essas atividades podem proporcionar quando inseridas nas aulas de física, na mesma linha de raciocínio também encontramos as desvantagens que tais atividades trazem para o campo educacional, ao longo do referencial teórico e metodológico desta pesquisa estão explicitadas todas essas discussões, embasadas em diversos autores que ao decorrer dos anos se aprofundam nesta temática.

É notório a falta de investimentos na educação brasileira, e desta forma impossibilita melhorias plausíveis no ensino de física, nesta perspectiva os docentes devem buscar alternativas metodológicas de ensino que amenizem essas dificuldades que estão incorporadas

---

em nosso sistema educacional. Uma das possibilidades viáveis para tais problemáticas, é a realização de atividades laboratoriais com materiais de fácil acesso, pois de alguma forma a realidade dos estudantes estará sendo evidenciada no momento do desenvolvimento das atividades, assim os conceitos físicos serão absorvidos mais rapidamente pelos os envolvidos na aula, e a disciplina deixará de ser considerada um fator abstrato, conquistando em sua essência requisitos reais.

Através da revisão bibliográfica que realizei mediante a temática discutida e por algumas experiências vivenciadas ao decorrer do ensino médio, me motivaram a elaborar uma sequência didática voltada para alguns conteúdos da hidrostática, desta forma foram inseridas cinco atividades laboratoriais com materiais de fácil de acesso. Sempre imaginei verificar na prática as diversas contribuições que essas atividades proporcionam para o processo de aprendizagem, como também vivenciar as dificuldades quando as mesmas são inseridas nas aulas de física.

Desta forma, devem-se incentivar ações pedagógicas e metodologias alternativas de ensino que possibilitem uma maior interação entre os conceitos físicos discutidos em sala de aula e a prática, proporcionando aos estudantes um maior interesse pelo o conhecimento. Nesse sentido, o uso das atividades laboratoriais com materiais de fácil acesso corrobora de forma significativa para o ambiente escolar, ou seja, o mesmo deixará de ser algo desconectado da realidade dos estudantes e passará a fazer parte da sociedade em que todos estejam inseridos.

Esperamos que essa pesquisa em sua essência possa contribuir e incentivar aos professores a buscar metodologias de ensino alternativas, que venham a colaborar para o processo de aprendizagem dos estudantes. Devemos realizar uma reflexão sobre o uso das atividades laboratoriais para o ensino de física, analisando suas diversas potencialidades, como também as diversas dificuldades que encontramos de inserir as mesmas nas aulas, desta forma fica a critério do professor realizar suas diversas adaptações para a elaboração das aulas, no entanto é necessário que a física esteja inserida no cotidiano dos estudantes, assim todos os envolvidos serão contemplados com o conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. T; ABIB, M. L. V. S. Atividades Experimentais no Ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.25, n.2, P.176-194, 2003.

---



BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

Bianchini, T. B. **O Ensino por investigação abrindo espaço para a argumentação de professores e alunos do Ensino Médio.** Bauru: Universidade Estadual Paulista - Campus Bauru, 2011. 144 f. Dissertação de Mestrado em Educação para a Ciência, Área de concentração: Ensino de Ciências, Bauru, 2011

CAPELETTO, A. **Biologia e Educação ambiental: Roteiros de trabalho.** Editora Ática, 1992. p.224.

CHIQUETTO, M. J.; O currículo de Física do Ensino Médio no Brasil: discussão retrospectiva. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abr. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.p.67 – 89

HODSON, Derek. Experimentos na ciência e no Ensino de ciências. Trad. Paulo A porto. **Educational Philosophy and Theory**, v. 20, n. 2, 1988.

JUNIOR, Necleto Pansera, et al. Atividade Experimental em Ciências: Concepção de Experimento para o Ensino de Hidrostática. IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, nº 4, 2017, Santo Ângelo – Rio Grande do Sul. **Atividade Experimental em Ciências: Concepção de Experimento para o Ensino de Hidrostática.** Santo Ângelo- Rio Grande do Sul, 2017, 01 – 09.

JÚNIOR, Francisco Ramalho; FERRARO, Nicolau Roberto; SOARES, Paulo Antônio de Toledo. Os Fundamentos da Física. Vol.1, 9ª Edição, São Paulo, 2007 PIRES, Ricardo; FUJII, Américo Tsuneo. **Aulas de Física com Equipamentos Didáticos de Baixo Custo.** Apostilha didática para professores de Física, 2012.

LABURÚ, C. E. Fundamentos para um Experimento cativante. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 23, n. 3, dezembro de 2006.

LOEDEL, E. **Ensino de Física.** Buenos Aires: Kapelusz, 1949

MOREIRA, Marco Antônio. Ensino de Física no Brasil: retrospectivas e perspectivas. **Revista de Ensino de Física.** São Paulo, v.22. p. 91-99. 2000.

PACHECO, D.A. A Experimentação no Ensino de ciências. In: *Ciência e Ensino*, nº 2. 1997.

---

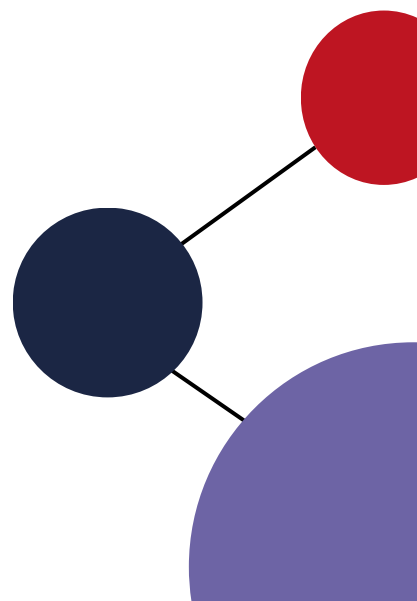
URIAS, G. ASSIS, A. **Experimentos físicos nas salas de aula do Ensino Fundamental: meio de acesso à linguagem física.** SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, XVIII, 2009.

VILLANI, Carlos Eduardo Porto; NASCIMENTO, Silvania Sousa. **A Argumentação e o Ensino de Ciências: Uma Atividade Experimental no Laboratório Didático de Física do Ensino Médio.** Investigação em Ensino de Ciências, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 3, p.187-209, 2003.

VIEIRA, B. C. R. LORENZONI, L. S. GOBBO, S. D. A. BRECHIANI, C. M. SOUZA, M. H. **A importância da experimentação em ciências para a construção do Conhecimento no ensino fundamental.** Enciclopédia Biosfera, Goiânia, v.9, n.16, p.2276 – 2 285, 2013.



## **Eixo 03** Inclusão e Diversidade



## **A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: ASPECTOS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS**

Jaedna Danielle Alves da Costa<sup>1</sup>  
Maria Fernanda Silva Santos<sup>2</sup>  
Francileide Batista de Almeida Vieira<sup>3</sup>

### **RESUMO**

A educação oferecida às pessoas com necessidades educacionais específicas, dentre as quais as pessoas com deficiência, passou por diferentes estágios de organização, marcados por variadas concepções e atitudes. Ainda que tenham ocorrido muitos avanços no processo de inclusão escolar desses alunos, a tarefa de construir um processo educativo inclusivo está ainda a ser plenamente realizada. O presente artigo se insere nesse campo de estudo ao analisar a organização de uma escola regular de ensino, examinando em seus aspectos estruturais e pedagógicos a garantia da inclusão escolar de alunos com necessidades específicas, de modo particular, aqueles que integram o público alvo da Educação Especial. Para tanto, foi selecionada uma instituição de educação básica no município de Caicó/RN. A pesquisa teve como objetivos: realizar um mapeamento e caracterização dos estudantes que integram o público alvo da Educação Especial na escola; analisar a existência e o funcionamento da sala de recursos multifuncionais; verificar como se organiza a oferta do atendimento educacional especializado; Identificar a acessibilidade arquitetônica da instituição e analisar a proposta da escola para a garantia da inclusão escolar. Para tal, realizou-se um levantamento de literatura, com base em Almeida (2012), Mantoan (2003) e Stainback e Stainback (1999), como também de marcos legislativos, regulatórios e orientadores dos direitos à educação por parte das pessoas com deficiência, tanto para servir de subsídio ao embasamento teórico do trabalho como para nortear nossa atuação na pesquisa por meio de um entendimento mais profundo do tema. Os resultados permitem constatar que, embora a escola venha recebendo alunos que integram o público alvo da Educação Especial e apresente uma organização para sua inclusão, a acessibilidade arquitetônica, a formação continuada dos docentes e a ausência de uma equipe especializada se apresentam como barreiras a serem superadas, o que impede a inclusão na sua forma plena.

Palavras-chave: Necessidades educacionais específicas. Inclusão escolar. Educação Especial.

### **ABSTRACT**

The education offered to people with specific educational needs, including people with disabilities, has gone through different stages of organization, marked by different conceptions and attitudes. Although there have been many advances in the process of school inclusion of

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Geografia, UFRN, [jaedna.costa.096@ufrn.edu.br](mailto:jaedna.costa.096@ufrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em Geografia, UFRN, [maria.fernanda.silva.104@ufrn.edu.br](mailto:maria.fernanda.silva.104@ufrn.edu.br)

<sup>3</sup> Professora do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), UFRN, [francileide.almeida@ufrn.br](mailto:francileide.almeida@ufrn.br)

---

these students, the task of building an inclusive educational process is still being fully accomplished. This article is part of this field of study by analyzing the organization of a regular school, examining its structural and pedagogical aspects to guarantee the school inclusion of students with specific needs, in particular, those who are part of the target public of special education. For that, a basic education institution in the city of Caicó/RN was selected. The research had the following objectives: mapping and characterizing the students who are part of the target public of special education at school; analyze the existence and functioning of the multifunctional resource room; check how the provision of specialized educational services is organized; Identify the architectural accessibility of the institution and analyze the school's proposal to guarantee school inclusion. To this end, a literature survey was carried out, based on Almeida (2012), Mantoan (2003) and Stainback and Stainback (1999), as well as legislative, regulatory and guiding frameworks for the rights of people with disabilities to education, both to serve as a subsidy for the theoretical basis of the work and to guide our research activities through a deeper understanding of the theme. The results show that, although the school has been receiving students who are part of the target audience of special education and presents an organization for their inclusion, architectural accessibility, continuing education of teachers and the absence of a specialized team are barriers to be overcome, which prevent inclusion in its full form.

Keywords: Specific educational needs. School inclusion. Special education.

## **INTRODUÇÃO**

No decorrer da história, a educação oferecida às pessoas com deficiência passou por diferentes estágios de organização, marcados por variadas concepções e atitudes. As primeiras ações eram pautadas pela segregação e a negação de direitos. Posteriormente, com a difusão do cristianismo, as ações de proteção da igreja em relação às pessoas com deficiência contribuíram para romper com a ideia de castigo divino. Nesse percurso, observou-se um terceiro estágio marcado por ações privadas e públicas isoladas, desenvolvidas para a educação desse público. Em um estágio posterior, por sua vez, propõe-se a integração dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Atualmente, caminha-se para uma perspectiva inclusiva de ensino, que consiste em um paradigma educacional que visa ao atendimento de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades (ALMEIDA, 2012).

A história também apresenta alguns marcos legislativos, regulatórios e orientadores dos direitos à educação por parte das pessoas com deficiência. Em 1994, em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial estabeleceu um compromisso com a educação a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997). Essa declaração ampliou o conceito de necessidades educacionais específicas para que todos os tipos de alunos fossem

---

incluídos na rede regular de ensino.

Pautado por este contexto, o presente trabalho pretende analisar a organização de uma escola regular, examinando em seus aspectos estruturais e pedagógicos a garantia da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas, de modo particular, aqueles que integram o público alvo da Educação Especial, que são pessoas com deficiência, com transtorno do espectro de autismo e com altas habilidade/superdotação, conforme definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Ele surge de uma proposta interdisciplinar integrante do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó - CERES e articula os componentes "Psicologia e Educação II" e "Filosofia da Educação Brasileira", ambos de Pedagogia, e "Seminário de Educação Inclusiva", do curso de Geografia do CERES. O trabalho, desenvolvido em uma escola municipal de educação básica, localizada no município de Caicó/RN, através de uma investigação de campo, busca compreender a organização da instituição escolar visando a efetivação da inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na Educação Básica.

A pesquisa teve como objetivos: realizar um mapeamento e caracterização dos estudantes que integram o público alvo da Educação Especial na escola; analisar a existência e o funcionamento da sala de recursos multifuncionais; verificar como se organiza a oferta do atendimento educacional especializado; Identificar a acessibilidade arquitetônica da instituição e analisar a proposta da escola para a garantia da inclusão escolar.

Para alcançar os objetivos definidos, realizou-se um mapeamento e caracterização dos estudantes que integram o público alvo da Educação Especial na escola; analisou-se a existência e o funcionamento da sala de recursos multifuncionais; verificou-se a oferta do atendimento educacional especializado; observou-se a acessibilidade arquitetônica da instituição e explorou-se a proposta da escola para a garantia de uma inclusão escolar.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Os paradigmas podem ser entendidos como modelos, conjunto de regras, normas, crenças, valores ou princípios compartilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o comportamento da sociedade, até entrarem em crise e novas bases teóricas sejam estabelecidas (MANTOAN, 2003).

Com efeito, a Educação Inclusiva é uma perspectiva educacional que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática de todos os alunos, sem exceção, nas salas de

---

aula do ensino regular. A inclusão, portanto, implica uma mudança do paradigma tradicional de serviços educacionais ao questionar as políticas e a organização da Educação Especial e regular e o próprio conceito de integração (MANTOAN, 2003).

Ainda segundo Mantoan (2003, p. 16) “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Já Stainback e Stainback (1999, p. 26) sustentam que:

[...] a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação.

Com relação à Educação Especial, esta consiste numa proposta direcionada a um público que apresenta necessidade de recursos e serviços para, por meio deles, obterem condições para aprendizagem e desenvolvimento. Assim, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, entende-se por Educação Especial:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008).

Em face desse cenário, entende-se por Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial supera seu caráter de segregação e passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento especializado às necessidades de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Reafirmando o texto da Política Nacional (BRASIL, 2008), o Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008) esclarece que:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:  
I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

---

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Portanto, a Educação Especial deve atuar de forma articulada com o ensino regular, orientado para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos mencionados. Quando se discute a organização da escola frente à perspectiva de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, faz sentido ainda denotar a responsabilidade do estado brasileiro perante a promoção da inclusão no sistema educacional. Desse modo, a Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência (2015), no seu art. 28 e inciso I, expõe que é de incumbência do poder público assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino.

## **METODOLOGIA**

A investigação se insere na Abordagem Qualitativa, conforme definido por Bogdan e Biklen (1994), sendo realizada por meio de uma pesquisa de campo. Para compreender o processo de inclusão no ambiente escolar, foi necessário selecionar uma instituição de educação básica que apresentasse o maior índice de matrículas de alunos que integram o público alvo da Educação Especial no município de Caicó/RN. Deste modo, identificou-se, por meio deste critério, uma escola da rede municipal de Caicó/RN, localizada no bairro Paraíba, através da indicação de uma educadora que atua na coordenadoria da Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura do município.

Em seguida, foi elaborado um instrumento de pesquisa, constituído de 11 questões, que orientou a entrevista com uma das professoras responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na referida escola. Além disso, foram organizados indicadores que formaram um roteiro de observação. Assim, foi realizada uma visita à escola, com o intuito principal de realizar a entrevista, mas também de observar a acessibilidade arquitetônica, analisar o Projeto Político Pedagógico, com o intuito de construir informações que tratam de formação continuada para profissionais, de Educação Especial organizada na perspectiva da



Educação Inclusiva e, também, de profissionais especializados para o trabalho com esses alunos.

Para ajudar na contextualização, trabalhos como o de Susan Stainback e William Stainback (1999), Mantoan (2003) e Almeida (2012) foram importantes no sentido de fornecer uma revisão de literatura coerente com o objeto de estudo, tanto para embasamento teórico do trabalho como para nortear o desenvolvimento e análise das informações construídas na pesquisa por meio de um entendimento mais profundo do tema. Além disso, o conhecimento e estudo de leis, decretos, políticas que norteiam a atuação do estado brasileiro para com essas pessoas foram de suma importância para o entendimento dos seus direitos. A título de exemplo, analisou-se o Decreto nº 6.571(2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), e a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência, lei nº 13.146 (2015).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Após a entrevista realizada com uma educadora na escola que se constituiu como campo empírico, foi possível obter algumas informações importantes para o entendimento do contexto escolar frente à Educação Inclusiva. Identificou-se que a escola conta com 26 alunos que integram o público alvo da Educação Especial, conforme previsto em legislação nacional, como por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Contudo, observou-se que a escola trabalha numa perspectiva mais ampla em relação ao atendimento do público atendido na modalidade de Educação Especial, pois engloba alunos com outros transtornos, que embora não se enquadrem como público-alvo da Educação Especial também merecem atenção especializada no ambiente escolar. A instituição também realiza Atendimento Educacional Especializado de alunos que ainda não possuem laudo, mas que se encontram em processo de investigação. Isso ocorre, de acordo com a professora participante, sempre que as vagas ofertadas não são totalmente preenchidas pelos alunos que já possuem laudo. Considera-se que esta realidade demonstra o compromisso da equipe escolar em relação ao atendimento à comunidade, visto que há uma disponibilidade para a aceitação dos alunos com diferentes necessidades específicas. A acessibilidade atitudinal é um dos primeiros passos para a efetivação da inclusão escolar.

No início do ano de 2022, a escola investigada atendia a um total de 20 alunos no AEE com laudos confirmados. Vale destacar que, desses 20 alunos, 12 apresentavam transtorno do

---

espectro autista (TEA). A Tabela 1 mostra a caracterização completa dos estudantes que recebiam o atendimento educacional especializado no início do ano de 2022. Alguns estudantes estão associados a duas ou até quatro necessidades educacionais específicas.

**Tabela 1:** Caracterização dos alunos que recebiam AEE no início de 2022

| <b>Hipóteses com laudos confirmados</b>                                   | <b>Nº de alunos</b> |
|---|---------------------|
| Paralisia cerebral  | 1                   |
| Transtorno do Espectro Autista  | 12                  |
| Encefalopatia crônica   | 1                   |
| Deficiência auditiva  | 1                   |
| Disfunção cerebral  | 1                   |
| Hiperatividade  | 1                   |
| Deficiência Intelectual   | 1                   |
| Epilepsia Secundária  | 1                   |
| Atraso Global   | 1                   |
| Mal Epilético   | 1                   |
| Outros transtornos do encéfalo  | 1                   |
| Visão subnormal em um olho  | 1                   |
| Heterotropia intermitente   | 1                   |
| Hipóxia intra-uterina diagnosticada durante o trabalho de parto e o parto | 1                   |
| Transtornos específicos misto do desenvolvimento                          | 1                   |

**Fonte:** Elaborada pelos autores com os dados disponibilizados pela escola investigada, 2022.

De acordo com as informações obtidas, esses alunos são atendidos na escola por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recursos Multifuncionais,

sempre no horário oposto ao de matrícula na turma regular, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, é necessário ressaltar que essa garantia torna-se importante porque garante a participação ativa dos estudantes na sala regular em todo o turno, não se ausentando em momentos específicos para receber o AEE.

A Sala de Recursos Multifuncionais conta com materiais didáticos variados como também com profissionais que recebem formação continuada para atuar com os alunos que participam da sala, o que permite um trabalho mais qualitativo com esses alunos. Além disso, essa sala ainda conta com equipamentos para a produção dos seus próprios materiais pedagógicos, o que é um ponto muito positivo porque garante ao profissional que atua no AEE uma maior possibilidade de desenvolvimento de atividades.

Vale destacar que, dos 26 alunos que integram o público a ser atendido pela Sala de Recursos Multifuncionais, atualmente apenas 16 desses têm uma frequência assídua. Os demais, por motivos diversos, tais como: falta de transporte; obtenção de vaga na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, conseqüentemente, preferência por receber o AEE nessa instituição; não recebem esse atendimento nessa escola, por opção dos pais.

Além disso, a falta de transportes constitui-se como uma das dificuldades apontadas, principalmente para os que residem na zona rural ou em bairros mais distantes da escola e não dispõem de transporte. Já a preferência pelo atendimento na APAE está associada ao fato dessa instituição oferecer uma gama mais ampla de serviços, tais como: serviços médicos e de assistência social, que a escola não oferece por não contar com os profissionais necessários. Esse aspecto permite inferir sobre a importância de se constituir uma equipe multiprofissional para que seja possível, efetivamente, trabalhar em uma perspectiva educacional inclusiva (CARVALHO, 2008).

Outro ponto a ser discutido nesta seção refere-se à formação continuada que os professores recebem e os cursos que também são ofertados, seja em libras, braille ou outro conhecimento especializado para atuação com alunos que integram o público alvo da Educação Especial. Assim, de acordo com o relato de uma das responsáveis pelo AEE na escola, essa formação é opcional, ou seja, não é algo cobrado obrigatoriamente aos profissionais que trabalham no setor.

Segundo a professora colaboradora da pesquisa, os cursos de língua de sinais e braille, quando ofertados, têm uma carga horária muito reduzida, o que possibilita apenas uma apreensão superficial dos sistemas de comunicação necessários ao trabalho com algumas

---

especificidades. Dessa forma, apreende-se que o trabalho de alfabetização e comunicação com pessoas cegas e surdas (por exemplo) pode ser comprometido, visto que, ambos são de suma importância para o desenvolvimento da autonomia. Além disso, a escola não oferta profissionais dessas áreas para esse atendimento específico, o que dificulta ainda mais esse trabalho.

No que concerne à infraestrutura, sob a perspectiva da acessibilidade arquitetônica na escola, identificou-se que ainda se apresenta como uma barreira a ser superada, o que impede a inclusão na sua forma plena. A instituição contém muitos planos inclinados, além de corredores e portas estreitas. Por conseguinte, observou-se a ausência de piso tátil de alerta e sinalização em braille. Todavia, a escola já deu o primeiro passo para garantir o acesso e a mobilidade das crianças com a construção de banheiros adaptados para cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida. Ela ainda dispõe de equipamentos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida como cadeiras de rodas e bengalas.

No Projeto Político Pedagógico da escola alvo da pesquisa, foi possível explorar a sua proposta buscando compreender se contempla a garantia de uma real inclusão escolar. Diante disso, constatou-se que o documento, já na apresentação, trata da busca por práticas educativas que alcancem efetivamente a todos os alunos na perspectiva da Educação Inclusiva. Quanto à Educação Especial, é abordada em trechos do texto em que se discute, por exemplo, a clientela da escola, a organização da estrutura curricular que considera a LBI e o processo de avaliação. Nesse sentido, não há um capítulo e nem mesmo um tópico destinado para esse assunto, apesar da escola atender a um número considerável de alunos que integram o público-alvo dessa modalidade de educação.

Além disso, esse documento ainda trata da oferta do atendimento educacional especializado – AEE na sala de recursos multifuncionais e conta com um plano de desenvolvimento pedagógico das aulas remotas do AEE, desenvolvido durante a pandemia da COVID-19, que se constitui como ponto importante na garantia desse atendimento, direito do aluno, também durante o tempo pandêmico.

## **CONCLUSÕES**

A partir do desenvolvimento da pesquisa e do recurso à análise textual, foi possível a compreensão de que o processo de inclusão da pessoa com necessidades educacionais específicas na escola, compreende uma série de serviços e adequações que necessitam ser ofertados no sentido de eliminar as barreiras existentes no meio e garantir que as pessoas com

---

deficiência possam participar plenamente da vida educacional, em igualdade de condições aos demais. Isso, portanto, é um desafio contínuo não somente para a escola investigada, mas para todo contexto educacional brasileiro que não dispõe da totalidade dos recursos para a plena efetivação da inclusão na escola.

Conforme é possível constatar, mesmo comportando uma quantidade significativa de alunos com necessidades educacionais específicas, a escola investigada enfrenta desafios no sentido da oferta e organização da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente por não dispor de serviços essenciais para isso, como por exemplo: Intérprete de Libras e professor de Braille.

Além disso, as barreiras arquitetônicas também se configuram como um desafio à inclusão desse público. Isso, portanto, remete-se aos obstáculos ainda presentes para a efetivação e aplicabilidade prática das leis no Brasil e, nesse sentido, no que se refere à educação de pessoas com necessidades educacionais específicas, ainda que passos tenham sido dados, há um longo caminho a ser percorrido para que se chegue a um ensino majoritariamente inclusivo.

Contudo, acredita-se que a inclusão escolar consiste em um caminho aberto que promove avanços na longa caminhada de lutas pela garantia de direitos e organização das instâncias sociais e educacionais para a participação de pessoas com necessidades específicas, dentre as quais aquelas que apresentam deficiência. Esse caminho precisa ser alargado e percorrido por gestores, famílias e educadores, pois a inclusão escolar é um processo que precisa ser construído coletivamente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

---

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.gov.br>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Investigada**, Caicó-RN, 2020.

---

## **ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DA UFRN**

Luana Cândido dos Santos<sup>1</sup>  
Laura Medeiros Souto<sup>2</sup>  
Antônio Ferreira de Melo Junior<sup>3</sup>

### **RESUMO**

No Brasil, a década de 1990 ficou caracterizada como um dos períodos de maior relevância na história da política educacional brasileira no que se refere à inclusão educacional da Pessoa com Deficiência. Resoluções, decretos, portarias, recomendações e diretrizes normativas foram promulgados com o objetivo de regulamentar e orientar os sistemas educacionais de ensino em uma perspectiva inclusiva, respaldados em princípios como a igualdade, a equidade e o atendimento à diversidade em ambientes regulares de ensino. Os sistemas de ensino passaram a se organizar para atender as necessidades educacionais dos estudantes, inclusive daqueles com deficiência, almejando respeitar as suas especificidades e necessidades por intermédio da acessibilidade ao espaço físico, implementação de serviços de apoio educacional especializado e capacitações pedagógicas. Frente ao exposto, essa pesquisa tem por finalidade abordar e discutir os marcos legais e históricos da política de inclusão e acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fixando-se nas produções feitas na instituição em tela. Emprega-se como referencial teórico-metodológico o levantamento bibliográfico e documental, ressaltando os aspectos institucionais. Para tanto, tal pesquisa realiza uma explanação sobre a inclusão e acessibilidade nos contextos acadêmicos, documentais, legais e políticos internacionais e nacionais, como elementos intrínsecos aos direitos humanos e à justiça social.

**Palavras-chave:** Política de inclusão e acessibilidade da UFRN; Marcos históricos e legais; Educação Especial Inclusiva.

### **ABSTRACT**

In Brazil, the 1990s were characterized as one of the most relevant periods in the history of Brazilian educational policy with regard to the educational inclusion of Persons with Disabilities. Resolutions, decrees, ordinances, recommendations and normative guidelines were enacted with the aim of regulating and guiding educational education systems from an inclusive perspective, supported by principles such as equality, equity and attention to diversity in regular teaching environments. Education systems began to organize themselves to meet the educational needs of students, including those with disabilities, aiming to respect their

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, UFRN, luanacandidodossantos@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação, UFRN, laura.medeiros@ufrn.br

<sup>3</sup> Doutorando em Educação, UFRN, antoniofdemelojr@gmail.com

specificities and needs through accessibility to physical space, implementation of specialized educational support services and pedagogical training. In view of the above, this research aims to address and discuss the legal and historical frameworks of the inclusion and accessibility policy of the Federal University of Rio Grande do Norte, focusing on the productions made at the institution in question. The bibliographical and documental survey is used as a theoretical-methodological reference, emphasizing the institutional aspects. To this end, this research provides an explanation of inclusion and accessibility in international and national academic, documental, legal and political contexts, as intrinsic elements of human rights and social justice.

**Keywords:** UFRN inclusion and accessibility policy; Historical and legal landmarks; Inclusive Special Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto importante processo formativo e inalienável a qualquer indivíduo, deve ser antes de tudo, inclusiva (COSTA, 2011). Enquanto acadêmicos sabemos o poder transformador e emancipatório da educação para mitigação da desigualdade social, da exclusão social e da promoção da equidade entre cidadãos. Em um mundo permeado pela pobreza e regimes totalitários, eis que se faz necessário discutir, em manuscritos científicos como este, a importância da educação para o fortalecimento de sociedades mais democráticas, inclusivas e com mais justiça social.

Inicialmente, é importante salientar que a educação, segundo Teixeira (1994), é um processo que versa primordialmente pela aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento psíquico, intelectual e moral de um ser humano. Com base nesses pressupostos, cabe destacar que a educação vai muito além daquela desenvolvida nas escolas com conteúdos previamente demarcados. Ela pode e deve ser vista a partir da troca de experiências entre os indivíduos, sendo promovida em espaços coletivos. Isso é o que se entende por educação uma educação holística e emancipatória que corroborará para a capacitação de indivíduos mais críticos e atuantes em sociedades democráticas.

A propósito, é importante salientar que a Democracia, enquanto sistema político, pugna pela inclusão de minorias sociais, seja por raça, cor ou gênero, as quais devem ser inseridas no modelo democrático através de políticas públicas que venham incluí-las em espaços de poder, como nas esferas políticas, educacionais e culturais, de modo a fazer com que exerçam sua cidadania participativa (BENEVIDES, 1996). A exemplo dessas minorias sociais, temos as Pessoas com Deficiência. Ao analisarmos historicamente, é sabido que a exclusão social permeou fortemente suas vidas e trajetórias, em todos os setores da sociedade civil, principalmente no âmbito educacional.

---



Com base nesses pressupostos, algumas iniciativas e debates foram surgindo, de modo que, esse grupo que por muito tempo foi invisibilizado, passa a ter suas vozes ouvidas e reivindicações atendidas nos espaços de poder. Com o advento da “Confederação Mundial sobre a Educação para Todos” ocorrida em 1990; em defesa da igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação a Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; editada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 30 de março de 2007 e, hodiernamente, com a vigência da “Agenda 2030” firmada em 2015 pela Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) que definiu os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS); nas dimensões social, ambiental, econômica e institucional, os 193 países signatários, dentre eles, o Brasil, instituíram políticas públicas e definiram metas mundiais para que ninguém no mundo fosse deixado para trás.

Nesse contexto, passado o período das décadas de 70 e 80 em que o Brasil se encontrava no período da Ditadura Militar (1964-1985), se rearticulando politicamente, nas esferas federal, estadual e municipal, houve então a reestruturação nos campos administrativo e político, para o provimento da Educação Especial. A propósito, foi nesse período que se aflorou amplas discussões sobre reforma universitária, que posteriormente teve desdobramentos de dispositivos legais para assegurar os Direitos Humanos, imbuídos do conceito de inclusão e derivando dele a Educação Especial e depois, a Educação Inclusiva. Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo abordar e discutir os marcos legais e históricos da política de inclusão e acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fixando-se nas produções feitas na instituição em tela.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Para se discutir abordagens relativas à acessibilidade e inclusão de Pessoas Com Deficiência em espaços educacionais, é essencial abrangermos, sobretudo, questões históricas as que permeiam a trajetória desse grupo em suas lutas e reivindicações pela inclusão social e igualdade de oportunidades (GARCIA, 2010). Para tanto, convém, antes de tudo, resgatar quais movimentos e lutas travados, em prol das Pessoas com Deficiência, buscavam proporcionar a inclusão social e acessibilidade, seja no âmbito educacional, nos espaços públicos, nos espaços de poder.

---

A palavra acessibilidade vem do latim *accessibilite*, que segundo o dicionário Michaelis, significa facilidade de acesso, de obtenção. Atualmente, em marcos legais, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ressalta em seu art. 3º, inciso I, o conceito de acessibilidade nos seguintes termos:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas tecnológicos, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p.02).

A acessibilidade pode ser compreendida, portanto, como uma possibilidade e alternativa para que a pessoa com deficiência, ou com mobilidade reduzida, possa desfrutar dos espaços e neles se sentirem incluídos com autonomia e segurança. Assim, com a presença e uma efetiva acessibilidade nos lugares públicos, a pessoa com algum tipo de deficiência, que os frequentam, se revestirá de maior autonomia, sentir-se-ia mais confiante e gozaria do seu direito à igualdade. Como ressaltado nas palavras de Prado (2003, p. 278):

O objetivo da acessibilidade é proporcionar a todos um ganho de autonomia e mobilidade, principalmente àquelas pessoas que tem sua mobilidade reduzida ou dificuldade de comunicação, para que possam usufruir dos espaços e das relações com mais segurança, confiança e comodidade.

A acessibilidade caracteriza-se, também, como um instrumento necessário para a eliminação das barreiras sociais, as quais impedem o pleno exercício de direitos por parte das Pessoas com Deficiência. É através dela que tal grupo de indivíduos se insere na sociedade em áreas estratégicas, como educação, lazer e saúde, por exemplo. A partir disso, pode-se então conceber a ideia de inclusão social como um conjunto de medidas direcionadas a indivíduos excluídos historicamente do meio social, seja por alguma deficiência física ou mental, cor da pele, orientação sexual, gênero ou poder aquisitivo.

Com base nas conceituações expostas, cabe destacar que mobilizações em prol da inclusão e dos direitos das Pessoas com Deficiência, se fortaleceram, sobretudo, no século XX. Tais mobilizações foram influenciadas pelo movimento de inclusão que emergiu por volta de 1985 nos países mais desenvolvidos e tomou impulso na década de 1990 em países em

---

desenvolvimento. Mas, foi com a Declaração de Salamanca em 1994 que a notoriedade do novo paradigma da inclusão repercutiu fortemente na educação.

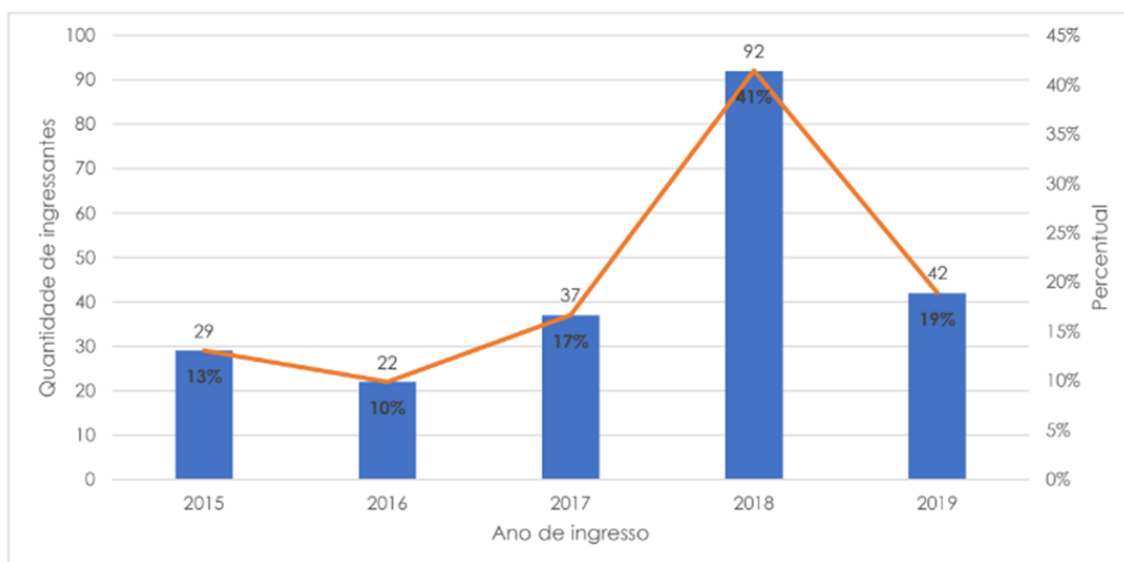
Em âmbito brasileiro, avanços significativos, para a inclusão educacional da Pessoa com Deficiência, eclodiram sobretudo, a partir da década de 1980, com a promulgação da Carta Magna brasileira em 1988. Tal documento foi de suma importância para garantir o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas e regulares de ensino. A partir disso, abriu-se caminhos para diálogos e iniciativas voltadas à uma educação mais inclusiva, que abrangeu desde a educação básica ao ensino superior.

A propósito, quando se fala em inclusão no ensino superior é relevante considerar que avanços importantes ocorreram nessa modalidade importantíssima da educação. Tal temática ganhou cada vez mais destaque, sobretudo após a promulgação do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que possibilitou a inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de graduação na modalidade das licenciaturas. Além disso, é importante salientar outro importante marco na luta pela inclusão educacional das Pessoas com Deficiência (PcD): a promulgação da Lei nº. 13.409/1016 (BRASIL, 2016).

Foi nesse período que a Pessoa com Deficiência passou a ter o direito legal ao acesso e permanência na educação superior. Tal lei supracitada instituiu a política de cotas para esse grupo em Universidades Federais de ensino (BRASIL, 2016). Com a aplicação desta política, cabe destacar que houve um aumento exponencial, em 113% mais precisamente, no número de estudantes com deficiência inseridos e matriculados em cursos de graduação entre 2009 e 2018 (INEP, 2019). Do grupo de declarações divulgado, as mais comuns foram: deficiência física (32,3%), baixa visão (27,4%) e deficiência auditiva (13,0%) (INEP, 2019).

No âmbito da UFRN, não foi diferente, pois antes da instituição da referida Lei, entre 2015 a 2016, o número de ingressantes na UFRN era ínfimo e a maioria eram egressos da rede pública de ensino. Após essa Lei houve um aumento significativo de ingressantes a partir de 2017: cinco vezes mais se comparado aos anos anteriores, sendo 74% desse quantitativo egresso da rede de ensino pública e 11% da rede de ensino privada (Figura 1):

Figura 1 - Ingressantes com deficiência na UFRN no período de 2015 a 2019.



Fonte: Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN, outubro de 2020.

Contudo, há de se ponderar, conforme pontua Cabral (2018), que não se pode assegurar e mensurar a inclusão da Pessoa com Deficiência apenas no aumento do quantitativo no número de vagas na educação superior. É importante que enquanto cidadãos, tenhamos em mente que tal iniciativa, que é de suma importância indubitavelmente, não contempla a pluralidade de identidades e as especificidades acadêmicas das Pessoas com Deficiência. É necessário que para além disso, haja a adoção de medidas que promovam a acessibilidade nos campi das universidades, bem como, a execução de medidas que venham a fomentar e promover a permanência e a conclusão do curso.

## 2.2 ESTUDO DE CASO DA UFRN: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Nos anos 1990, o contexto global recepcionou a luta pelos direitos da pessoa com deficiência em suas normativas e declarações supranacionais, legitimando o termo “inclusão” e seus cognatos na política internacional e impelindo os países (notadamente, os ocidentais) e as suas instituições nacionais à produção de políticas de inclusão. É desse esforço que a Declaração de Salamanca, a de Jomtien e a de Paris aparecem como marcos históricos. Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a política de inclusão se inicia em 2000, tecida sob marcos próprios.

Os marcos contemporâneos mais destacados são: os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2000, 2010 e 2019, os órgãos designados na Resolução Conjunta nº 2/2022 e a atuação da Comissão Permanente de Inclusão e Acessibilidade (CPIA) que tornaram fundamentais pela recorrência em que são citados, implicações práticas, conceitos e perspectivas relacionados à inclusão.

Todos esses textos são produzidos na relação com o Estado, porquanto, inclusive, são assinados por uma instituição federal, algo que assinala que não são simplesmente fontes de informações a serem colhidas pelos pesquisadores ou objetos de uma leitura voltada à degustação. Com efeito, estamos diante de documentos/monumentos (LE GOFF, 1996, p. 462-552) que dão a ver representações, discursos e práticas e delimitam um espaço de atuação nos diversos campos científicos. Nessa esteira, o PDI é um documento/monumento exemplar: trata-se de um texto de referência para a universidade, com validade de dez anos, que apresenta metas, objetivos, missão e perspectiva de futuro, de modo que a partir dele a instituição consegue falar em nome da diversidade de sujeitos que nela estão inseridos, departamentos, cursos, funções.

No primeiro PDI, que compreende o período entre 1999 e 2008, as palavras “inclusão”, “deficiência” e “educação inclusiva” não aparecem e a inclusão das pessoas com deficiência não é colocada como um desafio institucional, mas pluralismo e participação surgem como princípios. Pluralismo é entendido como “a aceitação de pontos de vista diferentes, de modos diferentes de abordar o real, a convivência entre contrários” (UFRN, 2010, p. 19), ao passo que participação é concebida como ato democrático da relação entre os integrantes da comunidade universitária, pois “A UFRN será tanto mais forte quanto mais os professores, servidores técnico-administrativos e estudantes participarem da discussão de seus problemas e do seu desenvolvimento” (UFRN, 2010, p. 20).

No final dos anos 1990, após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), portanto, a UFRN representava a si própria como uma instituição alheia à Educação Inclusiva, desatenta às pessoas com deficiência, embora já assumisse em sua identidade pautas relacionadas à diversidade como orientação do seu desenvolvimento nos anos subsequentes. Podemos afirmar que os trabalhos consagrados dos professores que ocupariam posições proeminentes no campo da inclusão educacional (PIRES, 1982; MARTINS, 1993; MARTINS, 1998) estavam esquecidos em termos de identidade institucional.

---

Esse quadro sofre uma transformação considerável, conforme análise do PDI seguinte. Agora, “inclusão” aparece vinte vezes, “deficiência” uma vez, termos cognatos a “Educação Inclusiva” duas vezes. Considerando a existência de “políticas de inclusão”, dedica-se o capítulo número oito para versar sobre o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, algo que deve ser realçado em dois pontos: primeiro, o termo pessoa é empregado com intenção deliberada para designar a convergência entre os diversos sujeitos que se identificam como pessoas com deficiência, independentemente da posição (estudante, docente, técnico, etc.) na instituição, alusão à Declaração de Direitos Humanos (ONU, 1945); segundo, o termo especial consiste numa recepção à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que o empregou dez vezes.

Vale notar, no entanto, que não apenas os elementos externos, pertinentes ao contexto global, são reproduzidos, levando à constituição de uma identidade inclusiva da UFRN. Isso porque o cerne do oitavo capítulo é explicitamente um órgão gestado e conduzido à luz das dinâmicas locais e cotidianas:

A UFRN projeta ampliar sua ação inclusiva com a instituição da Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial – CAENE, buscando garantir o acesso, a permanência e a terminalidade, com sucesso, dos estudantes com necessidades educacionais especiais, particularmente daqueles com deficiência (UFRN, 2010, p. 71).

A CAENE foi fundada em 15 de março de 2010, consistia na grande e mais inovadora medida relacionada à inclusão educacional no período imediato à publicação do PDI, estando com a responsabilidade de encaminhar o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes com necessidades especiais, razão pela qual os funcionários desse órgão (psicólogos, supervisores de ensino, pedagogos, ledores, etc.) são dotados de uma posição estratégica para que a UFRN produza seus próprios mecanismos de inclusão e que se construa enquanto instituição inclusiva, discutindo a partir das reuniões, escuta e participação das diversas pessoas em que termos essa construção pode se dar e se refazer ao longo do tempo.

É importante ressaltar que embora a inclusão educacional apareça como atribuição prioritária de um órgão específico, algo que ainda não fazia jus aos textos internacionais e à complexidade referente aos grupos integrantes da comunidade universitária, ocorre aí um desdobramento político-institucional de grande envergadura, pressupondo que o tema da inclusão poderia ser discernido em termos de uma ação coletiva dialógica contundente, para

além das iniciativas particulares bem sucedidas e das iniciativas de grupos cuja atuação não visavam à representação da instituição como um todo.

Recepcionando esse caráter político, o PDI de 2020, com validade até 2029, aprofunda a discussão sobre a política de inclusão. O termo “inclusão” aparece agora vinte vezes intercalado com “acessibilidade”, que aparece quinze vezes. Não é aleatório que o processo de gestação da atenção às pessoas com deficiência na instituição tenha se voltado para esses termos chaves e que em 2019 tenha se institucionalizado a Política de Inclusão e Acessibilidade.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A atuação da CPIA, o fazer político consubstanciado na delimitação das atribuições de órgãos voltados à inclusão, como a SIA, e o paulatino atrelamento de uma cultura de inclusão à identidade institucional são marcos históricos que fazem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte uma experiência singular em termos de inclusão educacional no Ensino Superior, tendo como elemento-chave a compreensão de acessibilidade de Sasaki (1999) e como pano de fundo o contexto de emergência das declarações mundiais. Tal singularidade deve ser realçada porque seu processo de produção antecede a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), considerada a principal clivagem na inclusão de pessoas com necessidades específicas entre os pesquisadores brasileiros.

Realçar a singularidade das dinâmicas locais na sua relação com as escalas nacional e internacional significa assumir um compromisso a um só tempo militante e epistêmico, dado que chama a atenção para os fatores internos que promovem a inclusão desde o cotidiano, para os sujeitos eventualmente esquecidos e todo um trabalho envolvido nesse processo. Assim, é possível discernir que a presente discussão enseja a abertura de frentes de pesquisa para lançar luz sobre esses aspectos, como:

- 1- Entender como os elementos que particularizam a UFRN foram gestados historicamente, com seus conflitos, tensões, sujeitos e ideias específicas. Isso permitirá a construção de um panorama e a compreensão do percurso por meio do qual a política de inclusão se torna possível, funcionando também como um elemento norteador para as demais instituições de Ensino Superior do país e de valorização e consolidação dos esforços dentro de cada instituição.

- 2- Comparar os marcos históricos e legais da UFRN com o de outras instituições de Ensino Superior, algo que permitirá um mapeamento desses elementos conforme as diversas sociedades e regiões, assim como ajudará a consolidar redes de apoio mais eficientes na produção e nuances da acessibilidade.
- 3- Explicitar as ideias presentes nos desdobramentos anteriores, formular métodos e perspectivas de análise e confrontá-los com as principais investigações em Educação Especial Inclusiva, algo que permitirá a legitimidade dos esforços locais nesse campo do saber, refazendo-o conforme a complexidade de cada sociedade.

## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V. **Educação para a Democracia**. Lua Nova, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996.

BRASIL. **Lei nº13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.html).

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 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: 20 Setembro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

CABRAL, L. S. A. **Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro**. Arquivos analíticos de políticas educativas, v. 26, n. 57, p.01-33, abr. 2018.

COSTA, V. A. Inclusão de alunos com deficiência: Experiências docentes na escola pública. In: **Revista Debates em Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió: UFAL, vol. 3, n.º 5, jan./jun., 2011, p. 49-62.

GARCIA, V. G. **Pessoas com Deficiência e o mercado de trabalho: histórico e o contexto contemporâneo**. 2010. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de>

---



atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 19 de set. de 2021.

LE GOFF, J. **Documento/Monumento**. In: LE GOFF, J. História e memória. Campinas: Unicamp, 1996. p. 462-552.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Extraído de: <<  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>>. Acesso em 01/12/2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Extraído de: <<  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)>>. Acesso em 01/12/2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (2009). **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. 2009. Extraído de: <<  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192)>>. Acesso em 01/12/2022.

PIRES, J. **Le Choix des Etudes Pedagogiques Dans Les Universites du Nord-Est Bresilien: Essai d'analyse sociologique**. These de Doctorat de Troisieme Cycle (Reserches Interdisciplinaires em Education Sociologique) – Universite Paris VIII – Vincennes, Saint-Denis, 1982.

PRADO, A. R. A. **Acessibilidade e Desenho Universal**. 2018. Disponível em:<http://direitodoidoso.braslink.com/pdf/acessibilidade.pdf>, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (1999-2008)**. Natal: Editora da UFRN, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Relatório Diagnóstico - ações afirmativas de instituições de ensino superior públicas para Pessoas com Deficiência egressas da rede de ensino privada**. Nata/RN, 2020. p. 22 -25.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2019)**. Natal: Editora da UFRN, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 026/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019**. 2019 (a). Extraído de: <<

---



[https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica\\_de\\_Inclusao\\_e\\_Acessibilidade.pdf](https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Inclusao_e_Acessibilidade.pdf)>>. Acesso em 01/12/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 027/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019**. 2019 (b). Extraído de: <<  
[https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica\\_de\\_Inclusao\\_e\\_Acessibilidade.pdf](https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Inclusao_e_Acessibilidade.pdf)>>. Acesso em 01/12/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **RESOLUÇÃO CONJUNTA Nº 002/2022- CONSEPE/CONSAD**, de 10 de maio de 2022. Extraído de <<  
res0022022-atualizar a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFRN-assinada.pdf>>. Acesso em 10/01/2023.

## **APARATO EXPERIMENTAL EDUCACIONAL PARA O ENSINO INCLUSIVO DE ELETROSTÁTICA**

Ana kelyanne da silva<sup>1</sup>  
Cleydson Gabriel Silva Rodrigues<sup>2</sup>  
Lucas Schywan Aquino de Araujo<sup>3</sup>  
Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino<sup>4</sup>  
Paulo Cavalcante da Silva Filho<sup>5</sup>

### **RESUMO**

Por muitos anos, a inclusão e diversidade no entorno das aulas foi percebida pelo sistema educacional como um ponto chave para educação. O objetivo deste artigo é apresentar uma construção de um aparato inclusivo e o planejamento para sua utilização, que envolvem conceitos relativos a eletrostática no campo experimental, aumentando o aprofundamento do conhecimento gerando uma inclusão educacional de impacto positivo. A escolha do tema foi de acordo com as necessidades apresentadas no campo experimental e a utilização didática como apoio pedagógico. A metodologia aplicada na condução do estudo foi realizada por meio de revisões em artigos, revistas e livros e na produção do aparato experimental pelo grupo de licenciandos do PIBID em Física, do CNAT. Assim, realizamos um aprofundamento de tema e descobrimos melhor como funciona um planejamento e a realização de um aparato, tendo um papel importante para educação, gerando um grande ciclo prático saudável com eficiência. Palavras-chave: Ensino de física. Física experimental. Eletrostática. Inclusão.

### **ABSTRACT**

For many years, inclusion and diversity in the classroom environment was perceived by the educational system as a key point for education. The objective of this article is to present the construction of an inclusive apparatus and the planning for its use, which involve concepts related to electrostatics in the experimental field, increasing the depth of knowledge, generating an educational inclusion with a positive impact. The choice of theme was in accordance with the needs presented in the experimental field and the didactic use as pedagogical support. The methodology applied in conducting the study was carried out through reviews in articles, magazines and books and in the production of the experimental apparatus by the group of PIBID graduates in Physics, from CNAT. Thus, we deepened the theme and discovered better how the planning and implementation of an apparatus works, having an important role in education, generating a great healthy practical cycle efficiently.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [anakelyanne@gmail.com](mailto:anakelyanne@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [cleydsongabriel5@gmail.com](mailto:cleydsongabriel5@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [la48118@gmail.com](mailto:la48118@gmail.com)

Doutora, IFRN, [gloriaalbino@gmail.com](mailto:gloriaalbino@gmail.com)

Doutor, IFRN, [paulo.cavalcante@ifrn.edu.br](mailto:paulo.cavalcante@ifrn.edu.br)

Keywords: Physics teaching. Experimental physics. Electrostatic. Inclusion.

## **INTRODUÇÃO**

A experimentação tem se mostrado um recurso facilitador para a aprendizagem de conceitos de física. Essa perspectiva torna obrigatório o estudo e a produção de materiais experimentais numa concepção de ensino que possa ser reconhecidamente inclusiva a todos, explicitando o respeito à diversidade de habilidades e particularidades dos estudantes.

Nesse sentido, Camargo e Nardi (2009) apontam a importância de proporcionar aos licenciandos uma abordagem teórico-prática da temática “ensino e alunos com deficiências”. Essa abordagem no processo formativo pode ajudar a tornar possível a perspectiva de equidade a partir da adaptação de materiais com o objetivo de que as peculiaridades não serem barreiras para o ensino e aprendizagem. Essa expectativa, segundo o autor, pode explicar as pesquisas que vêm sendo realizadas na intenção de construir materiais que possam garantir essa equidade em sala de aula.

Tendo esses pressupostos como primícias para a organização dos estudos e proposições para produção de materiais adaptados, um grupo licenciandos do PIBID de física do curso de Licenciatura do IFRN Campus Natal-Central (CNAT), orientados por professores do curso, para a aprendizagem de conceitos de eletrostática a partir da contextualização interdisciplinar com o eletroscópio de folha, vem construindo e testando aparatos adaptados para a realização de aulas práticas. A perspectiva é gerar situação em que os estudantes, com ou sem necessidades específicas, sejam sujeitos atuantes, com condições de atuar como agentes da própria aprendizagem e auxiliares na aprendizagem do outro.

O presente trabalho tem como objetivo descrever a construção do aparato experimental educacional e a apresentação de uma Unidade Didática para a utilização do material adaptado para o ensino de conceitos relativos a eletrostática, na perspectiva de validar todo o processo e permitir a posterior experimentação com estudantes do ensino médio.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Realizamos um estudo exploratório com base em algumas pesquisas e artigos desenvolvidos por educadores na área da física, que tem como principal objetivo adequar as aulas para uma melhor compreensão dos alunos com deficiência visual (DV). Mesmo que a

educação inclusiva seja garantido pelo decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999, capítulo 1 e Art. 2º que diz:

*“Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico”. (BRASIL, 1999)*

Mesmo assim, as escolas não têm estruturas para receber esses alunos e os professores não possuem uma capacitação adequada para lidar com eles.

A motivação, sendo uma estratégia para professores e estudantes, fomenta um movimento que provoca um esforço essencial para um bom resultado, para um ganho educacional.

As dificuldades encontradas pelos professores, geralmente, começam na unidade didática, porque, além de elaborar a aula, eles precisam pensar em formas de ensino que possibilitem a inclusão de todos os tipos de aluno. Uma das possibilidades para tanto é elaborar aulas teórico-experimentais usando a interdisciplinaridade como elemento contextualizador. Pois, sabemos que as dificuldades dos alunos na física não estão ligadas propriamente à disciplina, mas na matemática básica e na interpretação de texto.

O aparato experimental educacional que vamos aqui descrever será o eletroscópio de folha. Historicamente, a maior parte dos instrumentos de medidas da eletricidade foi desenvolvida após 1770. Ao final do século XVIII, existiam vários modelos desses instrumentos, obedecendo a diferentes concepções, dentre os quais destacavam-se as balanças, os eletroscópios e os eletrômetros. Para o grande desenvolvimento dos eletroscópios se deu a partir das investigações da eletricidade atmosférica e as tentativas de medir o rendimento das máquinas eletrostáticas (Medeiros, 2002).

O mais antigo eletroscópio foi o "versorium", de Gilbert, ilustrado em seu livro "De Magnete" (1600), que consistia em uma agulha montada num pivô, lembrando uma bússola. Ele investigou várias substâncias que atraíam a palha, compilando uma lista enorme de materiais que poderiam ser eletrificados por atrito, denominando-os de "elétricos". Assim, notou, ainda, que a atração elétrica diferia da magnética pelo fato de que não havia nenhum polo nos objetos eletrificados (Gilbert, 1958).

Com base na importância desses conhecimentos para a aprendizagem dos conceitos relacionados ao tema, um grupo de licenciandos em física, integrantes do PIBID, se dispôs a desenvolver um aparato inclusivo para atender alunos com DV. No eletroscópio inclusivo, trabalhamos alguns esquemas referente a funcionalidade de um eletroscópio para que o aluno com DV possa tocar e sentir as texturas presentes nos materiais utilizados por eles. Também, foram usados textos em braile para que os alunos pudessem compreender cada etapa do processo que ocorre em um eletroscópio de folha.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada na condução do grupo se deu de forma participativa com a atuação de todos no estudo e produção do material experimental, na perspectiva da formação de novos professores imbuídos da necessidade de possibilitar a equidade nas aulas práticas.

Nessa perspectiva, a metodologia não estava moldada na mensuração, nem na padronização. Isso porque, segundo Ghedin e Franco (2011), a metodologia de natureza qualitativa permite o realce da esfera da subjetividade, da interação, possibilitando o anúncio de mudanças na situação pesquisada. Isso possibilita a ampliação da capacidade reflexiva da realidade complexa do ensino de física experimental voltado às possibilidades de aprendizagem inclusiva, viabilizado pelo planejamento para a sua utilização.

O percurso metodológico foi realizado em 5 etapas: 1. Eleição dos conceitos a serem trabalhados experimentalmente; 2. Leitura e discussão dos textos para a realização de uma revisão bibliográfica; 3. Eleição dos materiais de baixo custo para a construção dos aparatos; 4. Estabelecimento de critérios para a análise do aparato e; 5. Análise dos materiais com base em critérios estabelecidos como sendo necessários ao ensino inclusivo.

Vale ressaltar que a seleção dos procedimentos em cada uma das etapas foi realizada de acordo com a necessidade na natureza da atividade proposta pelo grupo, uma vez que demandam à luz de uma relação direta com os objetivos específicos de cada atividade proposta na unidade didática.

Os trabalhos foram acompanhados pelos orientadores por meio de reuniões presenciais e a distância pelo aplicativo “Meet” nos meses de dezembro, fevereiro e março. Sendo estabelecidas metas a serem alcançadas em cada uma das reuniões, do início até a escrita final do artigo.

Nesta seção apresentaremos a unidade didática a ser seguida no processo de aplicação do aparato experimental educacional.

### **Unidade Didática**

**Aula N°: 01**

**Público-alvo:** alunos do 3° ano do Ensino Médio

**Tempo da aula:** 90 minutos

#### **I – Tema**

**Eletrostática: Carga elétrica e eletrização**

#### **II – Objetivos**

- Construir os conceitos básicos sobre carga elétrica e eletrização;
- Aprender os processos da carga elétrica e eletrização.

#### **III – Conteúdos de Aprendizagem**

##### 1. Conceituais:

- Carga elétrica:
  - Cargas: positiva e negativa;
  - Lei de Coulomb;
  - Conservação da carga;
- Eletrização:
  - Atrito, contato e indução;
- Condutores elétricos.
- Isolantes elétricos.

##### 2. Procedimentais:

- Definir carga elétrica usando a lei de Coulomb e a conservação da carga elétrica;
- Explicar a existência de cargas elétricas em dois tipos: positiva e negativa;
- Compreender o processo que geram a eletrização;
- Demonstrar e diferenciar os processos de eletrização por atrito, contato e indução;
- Explicar o que são condutores elétricos e isolantes elétricos no contexto da física;

##### 3. Atitudinais:

- Desenvolvimento da importância da carga elétrica e da eletrização para aprendizagem significativa no ensino de física;

- Interesse pela aprendizagem;
- Reconhecer a importância dos processos da eletrostática na física;
- Estimular o interesse pelas atividades propostas.

#### **IV – Sequência de ensino e aprendizagem (Sequência Didática)**

- Perguntas:
  - O que é carga elétrica?
  - Você pode citar um tipo de eletrização e seu exemplo no cotidiano?
- De acordo com a etapa anterior será ministrada uma aula demonstrativa com apoio de um aparato tátil-visual (usando um pente e pedacinhos pequenos de papel) como demonstração da existência de uma carga elétrica, incentivando os alunos a analisar e compreender o processo da resposta das perguntas (atração dos pedacinhos de papel pelo pente), chegando à definição da existência da carga elétrica (prótons e elétrons).
- Em seguida, explicação sobre a divisão de carga elétrica, com apoio do aparato tátil-visual, depois de concluída essa parte, será apresentado o processo de eletrização com a definição e diferenciar a classificação em eletrização de atrito, contato e indução com apoio de experimentos e simuladores (usando a plataforma Phet: [https://phet.colorado.edu/pt\\_BR/simulations/filter?subjects=physics&type=html,prototype](https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/filter?subjects=physics&type=html,prototype)). Durante as aulas, cabe ao professor explicar os vídeos para todos os alunos.
- Depois de concluído essa parte, será apresentado exemplos de material para compreensão e explicação de condutores elétricos e isolantes elétricos, com o uso de fios elétricos e dispositivos elétricos como tomadas e interruptores.

#### **V – Avaliação**

A avaliação será contínua no decorrer da aula, a partir da participação e o envolvimento com as atividades (teórico-experimental).

#### **VI – Recursos Didáticos**

Marcador para quadro branco; Quadro branco; Datashow; Materiais tátil-visuais: pente de plástico, papel picado, fios elétricos, tomadas e interruptores.

### **Roteiro de aula prática**

#### **1 Aula Nº: 02**

**2 Título da aula:** Construção de um eletroscópio de folhas.

**3 Temática:** verificar o comportamento das cargas elétricas e sua eletrização.



#### 4 Objetivos:

- Tem como objetivo o estudo do comportamento da eletrização, junto com um corpo eletrizado através do eletroscópio de folha.
- Compreender a eletrização por atrito, contato e indução.

### **Construção do aparato tátil-visual: eletroscópio de folha**

#### **1 – Objetivo**

Construção de um material experimental tátil-visual: o eletroscópio de folha, apresentando de forma inclusiva, junto com os materiais propostos para realização desse processo.

#### **2 - Equipamentos, Instrumentos e Materiais Utilizados**

##### **Materiais:**

1 Pote de plástico com tampa; 1 Fio elétrico de cobre (20 cm de comprimento e 1,5 mm de diâmetro); 1 Folha de papel alumínio; 1 Bola de isopor (5,0 cm); 4 Tubo pvc (40 cm de comprimento e 0,5'' de diâmetro); 3 Tubo pvc (10 cm de comprimento e 20 mm de diâmetro); 1 Pregão grande; 4 Peças de pvc de forma T de 0,5''.

1 Barbante (2,0 m de comprimento) e 1 Cola de cano;

##### **Ferramentas:**

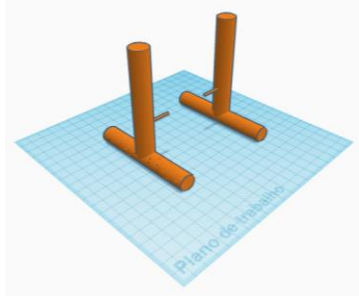
1 Alicates; 1 Tesoura; 1 Trena (ou fita métrica); 1 Arco de serra e 1 Martelo.

#### **3 – Descrição do procedimento:**

##### **3.1 preparação do material tátil-visual**

- Para construção do material, inicia-se com a separação dos materiais e ferramentas.
- Depois será construída a base do eletroscópio. Para isso, utilizaremos dois canos de 0,5'' cortados em dois pedaços de 20 cm. Na sequência, montando cada parte usando um T. Pega-se os outros dois canos de 40 cm, também cortados ao meio, e unidos com os T, montando dois pés de suporte. Depois da base pronta, com os dois pedaços de cano de 0,5'' de com o comprimento de 10 cm encacha-se em cada T superior fixado nos pés, de acordo na figura 01.

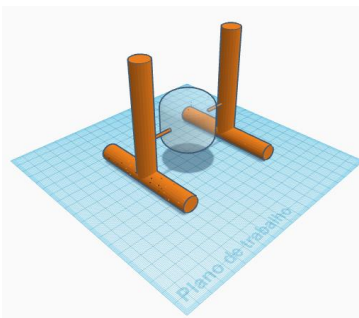
**Figura 01:** pés de suporte do material tátil-visual do processo do eletroscópio de folha.



Fonte: Própria (2023).

- Logo em seguida, pegando o pote de plástico e fazendo dois cortes na lateral, para ser colocada nos pés de suporte, de acordo na figura 02.

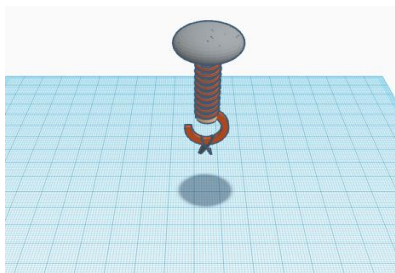
**Figura 02:** pote fixado nos pés de suporte do material tátil-visual do processo do eletroscópio de folha.



Fonte: Própria (2023).

- Depois, pegamos um pedaço de cano pvc de 0,5'' com o comprimento de 10 cm e enrolamos com o fio de cobre desencapado na parte inferior do cano e, assim, fazendo um gancho na parte inferior.
- Logo em seguida, é colocado a bola de isopor enrolada com papel de alumínio e encaixada na parte superior do cano também em contato com o fio de cobre.
- A seguir, acrescentando as lâminas de alumínio no gancho, sendo duas fitas de papel alumínio aproximadamente 3,0 cm x 1,0 cm, de acordo na figura 03.

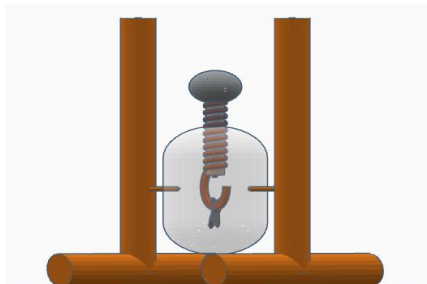
**Figura 03:** parte de dentro do eletroscópio de folha.



Fonte: Própria (2023).

- A seguir, será fixada a parte anterior (figura 03) dentro da montada da figura 02, anteriormente do eletroscópio, na parte superior do pote, isto é, na tampa, onde é feito um corte para encaixá-la, como na figura 04.

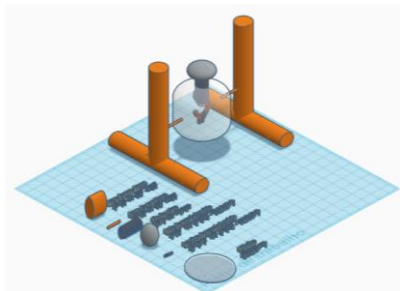
**Figura 04:** parte final do eletroscópio de folha.



Fonte: Própria (2023).

- Em seguida, passar dois barbantes por dentro dos canos em pé da lateral do eletroscópio com entrada nos canos da base e com saída dentro do pote, para que sejam fixados a cada ponta das lâminas, sinalizando a movimentação das lâminas sendo abertas por repulsão por cargas de mesmo sinal.
- Por último, será colocada a legenda tátil-visual em escrita braille.

**Figura 05:** eletroscópio de folha como material tátil-visual.



Fonte: Própria (2023).

## 5 Questões

- Após o uso do experimento (eletroscópio de folhas) pelo professor, qual o fenômeno que foi observado?
- Como funciona o eletroscópio de folhas?
- Como ocorre o processo de eletrização dentro do eletroscópio?

d) É possível usar o eletroscópio de folhas como instrumento de medida de carga elétrica?

## **6 Observações sobre o encaminhamento experimental**

- a. Interação e observação do fenômeno.
- b. Discussão em conjunto.
- c. Explicações do experimento e do fenômeno elétrico.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A produção de materiais com propostas inclusivas para a construção de conceitos de eletrostática de forma experimental se encontra na etapa de validação. A proposição para a próxima etapa será a utilização dos aparatos em sala de aula com o auxílio dos profissionais do IFRN, que são responsáveis pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE).

Vale ressaltar que, os aparatos foram construídos com matérias de baixo custo e todos foram sinalizados com o modelo de escrita braille para que o aluno possa ter autonomia necessária para serem agentes do seu processo de aprendizagem. Isso configura o aparato produzido como um material tátil-visual.

## **CONCLUSÕES**

O desenvolvimento deste artigo possibilitou uma revisão e análise do tema ensino de física experimental inclusiva, trazendo a perspectiva da necessidade de estratégias e materiais adaptados para atividades experimentais. Além disso, possibilitou a percepção do papel importante que as reflexões, possibilitadas pela leitura e pelas discussões, do tema inclusão na formação discente na área didático-pedagógica e pessoal.

Desta forma, também, possibilitou uma compreensão do entorno desse processo e das políticas relacionadas ao tema no campo educacional e sua importância na formação de uma identidade profissional.

Nesse sentido, a importância de um estudo e análise de como tornar o ambiente do ensino de física mais inclusivo vem sendo considerada por diversos autores como Camargo e Nardi (2009) imprescindíveis para uma qualificação eficiente, um ponto chave para formação e apoio aos discentes (licenciandos) e docentes formadores. Desta forma, o aparato tátil-visual e sua utilização contribuem para demonstrar como um material inclusivo para pessoas com

deficiência visual pode gerar mais conhecimento na área do ensino da física experimental em eletrostática.

É importante lembrar que as atividades práticas tradicionalmente são utilizadas para um melhor entendimento de como ocorre a interação das cargas elétricas e a demonstração desse fenômeno era sempre realizada utilizando o sentido da visão. Por isso, a elaboração de aparatos tátil-visuais, que demonstram por meio da forma como acontecem os fenômenos nos respectivos experimentos são excelentes materiais de auxílio para a compreensão dos fenômenos relacionados aos conceitos de eletrostática discente que tenha ou não deficiência.

Por fim, o uso da escrita em Braille para identificação do aparato foi pensado para que o aluno que tem a deficiência visual tenha independência na participação da experimentação, mostrando que a construção do conhecimento se faz de forma coletiva e, assim, o conhecimento de cada um dos estudantes, respeitando suas especificidades, pode contribuir para a aprendizagem mais eficiente de toda a turma.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, José de Pinho. **REGRAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA APLICADAS AO LABORATÓRIO DIDÁTICO**. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis – Sc.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias) – Acesso em 09/03/2023.

CAMARGO, Eder Pires de & NARDI, Roberto. **INCLUSÃO NO ENSINO DE FÍSICA: MATERIAIS E METODOLOGIA ADEQUADOS AO ENSINO DE ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL** in NARDI, R. org. Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 258 p. ISBN 978-85-7983-004-4. Available from SciELO Books.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.- (Coleção docência



em formação. Série saberes pedagógicos/coordenação Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

GILBERT, W. **De Magnete**. New York: Dover Publications Inc, 1958.

MEDEIROS, Alexandre. **As Origens Históricas do Eletroscópio**. Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 24, no. 3, p. 353-361, setembro, 2002.

## **AS SALAS DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO<sup>1</sup>**

Tainá Mocchegiani<sup>2</sup>

Maria Clara Petreca<sup>3</sup>

Renata Christian de Oliveira Pamplin<sup>4</sup>

### **RESUMO**

A inclusão escolar de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), embora discutida há bastante tempo, vem se concretizando de maneira mais efetiva no contexto educacional brasileiro desde meados da década de 90, tendo como marcos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, e a promulgação da Declaração de Salamanca (1994) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (1996). Dentre as várias implicações da Educação Inclusiva as Salas de Recurso Multifuncionais ganham relevância por sua importância no apoio às ações de inclusão destas crianças no Ensino Regular. Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo discutir as percepções de professoras da Sala de Recurso Multifuncional em relação à importância de sua atuação e deste espaço na efetivação da Educação Inclusiva. Participaram deste estudo qualitativo, 13 professoras que atuam em Sala de Recurso Multifuncional de um município do interior do Estado de Minas Gerais. O trabalho foi submetido e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados foram coletados via formulário on-line disponibilizado no *Google Forms*® e as informações foram analisadas por procedimentos de análise de conteúdo e agrupamento das respostas em categorias de análise pré-estabelecidas. A análise permite concluir que todas as professoras reconhecem a importância da Sala de Recurso Multifuncional no processo de inclusão de alunos com NEE, elaborando atividades, Planos de Ensino Individualizados e promovendo recursos junto aos alunos e professores do ensino regular. Palavras-chave: Educação inclusiva. Salas de Recurso Multifuncional. Docência.

### **ABSTRACT**

The school inclusion of children with Special Educational Needs (SEN), although discussed for a long time, has been taking shape more effectively in the Brazilian educational context since the mid-1990s, with the World Conference on Education for All, held in Jomtien (Thailand) in 1990, and the promulgation of the Salamanca Declaration (1994) and the Law of Guidelines and Bases of National Education 9394 (1996). Among the various implications of Inclusive Education, the Multifunctional Resource Rooms gain relevance due to their importance in

<sup>1</sup> O presente trabalho consiste em um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso defendido pelas duas primeiras autoras e sob orientação da terceira autora, para obtenção do título de licenciandas em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade acadêmica de Poços de Caldas.

<sup>2</sup> Pedagoga formada pela Unidade Acadêmica de Poços de Caldas da Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: mocchegianitaina@gmail.com.

<sup>3</sup> Pedagoga formada pela Unidade Acadêmica de Poços de Caldas da Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: claramariafotografia@gmail.com.

<sup>4</sup> Pedagoga pela FCLAr/UNESP, Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Acadêmica de Poços de Caldas. E-mail: renata.pamplin@uemg.br



supporting actions to include these children in Regular Education. In this context, the present work aims to discuss the perceptions of teachers of the Multifunctional Resource Room in relation to the importance of this space in the effectiveness of Inclusive Education, and the activities developed by them. Thirteen teachers who work in a Multifunctional Resource Room in a city in the interior of the State of Minas Gerais participated in this qualitative study. The work was submitted and approved by a Research Ethics Committee. Data were collected via an online form available on Google Forms® and the information was analyzed using content analysis procedures and grouping of responses into pre-established analysis categories. The analysis allows us to conclude that all teachers recognize the importance of the Multifunctional Resource Room in the process of including students with SEN, developing activities, Individualized Teaching Plans and promoting resources together with students and teachers of regular education.

Keywords: Inclusive education. Multipurpose Resource Rooms. Teaching.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho parte-se do princípio que a inclusão é um processo e, enquanto tal, implica em uma necessidade de reestruturação em várias esferas sociais. Destaca-se ainda a educação enquanto mecanismo desencadeador de práticas inclusivas na perspectiva de promover não somente o acesso de alunos com NEE, mas também garantir sua permanência e efetiva participação social.

Assim, pensando nos diferentes suportes e contextos que podem favorecer estas estratégias, propõe-se aqui discutir as percepções de professoras da Sala de Recurso Multifuncional em relação à importância deste espaço e das atividades por elas desenvolvidas na promoção da Educação Inclusiva. Defende-se aqui a importância das Salas de Recurso Multifuncional enquanto locus de suporte à inclusão na rede regular de ensino, se diferenciando em função da atuação de seus professores e do estabelecimento de vínculos entre ambas modalidades educacionais, potencializando as ações educativas em prol da aprendizagem do aluno com NEE.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Especial se constituiu a partir de um sistema baseado em segregação e assistencialismo, que tinha como foco realizar, de forma paralela à educação regular, atendimentos especializados a indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou comportamento, e altas habilidades. Porém, com o surgimento de novas demandas sociais, os estudiosos têm buscado novos





caminhos que incluam esses indivíduos à rede regular de ensino e ao meio social (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Podendo ser considerada uma nova cultura escolar, a Educação Inclusiva, tem como principal diretriz a premissa de que as escolas regulares devem se adaptar, identificando e removendo os obstáculos de aprendizagem, acolhendo e incluindo todas as crianças, independente de suas condições culturais, raciais, econômicas ou desenvolvimentais. Essa necessidade foi formalmente reconhecida na década de 90, dando um impulso nos novos objetivos da Educação Especial e implicando na defesa de que não são apenas indivíduos com deficiência que necessitam da mesma. Ainda de acordo com os autores, é nesse contexto, que a Educação Especial passou a se ressignificar em uma nova perspectiva, não mais de segregação ou integração, mas contando com um todo estabelecido por metodologias, recursos e conhecimentos que possibilitam que as diversidades sejam todas contempladas, abrangendo além do atendimento especializado direto, um apoio e preparação às escolas regulares que recebem estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Entretanto, com pouquíssimos investimentos, a Educação no Brasil, desde o princípio baseada no sistema de ensino dos Estados Unidos da América - o qual, considerava que a capacidade de aprendizagem, pode ser medida de acordo com a classe social das crianças - desconsiderava se tratar de um problema multifatorial abarcando questões de ordem política, econômica e social. Assim, jamais houve, no país, uma política educacional que colocasse como prioridade a democratização da educação (SIGOLO; GUERREIRO; CRUZ, 2010).

Quando se fala em Educação Especial, vale destacar que desde o século XVI, médicos e pedagogos já disseminavam a ideia de educar os indivíduos que eram ditos ineducáveis à época, porém de forma assistencialista e institucionalizada, em asilos e manicômios. Porém, gradativamente, e sob pressão de movimentos sociais, na década de 70, o Ministério da Educação criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e passou a oferecer cursos para a formação e especialização de professores em Educação Especial. Em 1985, o governo federal implementou um comitê para planejar, fiscalizar e aplicar políticas de ações conjuntas voltadas para pessoas com deficiência e no ano seguinte constituiu a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade pela implementação da política de

Educaçao Especial (DOTA; ALVES, 2007).

Em decorrência da Declaraçao de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais, e seu Enquadramento de Açao, que orientaram, a educaçao dos indivíduos com NEE (UNESCO, 1994), aliado a outros movimentos e avanços nacionais, no ano de 1996, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, instituiu a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educaçao Nacional, que dedica um capítulo completo (Capítulo V) à Educaçao Especial, contemplando em seu artigo 58, a Educaçao Especial como uma modalidade da educaçao escolar ofertada, preferencialmente nas instituiçoes regulares de ensino para alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotaçao. Prevê ainda que a adaptaçao das escolas, incluindo os currículos, adequaçoes em relaçao à integralizaçao do estudo, a necessidade de especializaçao específica dos professores, a inclusao no mercado de trabalho e acesso aos benefícios de programas sociais (BRASIL, 1996).

No decorrer dos anos, essas leis e medidas foram se ampliando e se tornaram mais concretas objetivando que os indivíduos tenham seus direitos garantidos. A Educaçao Especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis de educaçao, realizando atendimentos educacionais especializados, disponibilizando recursos e serviçoes, e orientando os professores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, por isso a Política Nacional de Educaçao Especial na Perspectiva da Educaçao Inclusiva (2002) tem como objetivo assegurar a inclusao escolar de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotaçao, orientando os sistemas de ensino na garantia de que todo o processo de ensino e aprendizagem seja completo, uma vez que o sistema de ensino deve se organizar de forma a proporcionar a todos o acesso aos espaçoes e recursos pedagógicos, com uma gestao democrática, um projeto político pedagógico adequado e professores bem formados.

A inclusao escolar faz parte de um movimento mais amplo denominado de Inclusao social, pautado nos princípios dos direitos humanos e sociais, e considerando que a inclusao é um movimento educacional, social e político (SILVA, 2019). A Unesco (1994) apresenta 4 linhas de apoio à inclusao social, englobando açoes na esfera educacional, que compreendem a compreensao de que a inclusao é um processo e por isso nunca se finda; a necessidade de se identificar e remover barreiras; a inclusao

necessita promover não apenas a garantia de acesso dos alunos, mas também sua participação e sucesso; e suas ações devem ser voltadas para todos os alunos que se encontram em risco de marginalização, exclusão ou insucesso escolar.

Diante disso, é necessário que a formação do educador vá além da formação inicial, compreendendo uma formação continuada, conforme defendido por Pereira e Guimarães (2019), sendo a escola um ambiente no qual os professores possam aperfeiçoar suas técnicas, desenvolver conhecimentos pedagógicos para organização da aula, aperfeiçoar sua didática e seu conhecimento científico, indo além da visão tradicional, e construindo e compartilhando possibilidades e garantias de adaptações curriculares visando promover a participação, aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

O movimento pela inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) obteve avanços, porém, para que a aprendizagem efetivamente aconteça são necessárias medidas que garantam a igualdade de acesso e permanência à educação para todos, de forma que essas crianças sejam parte integrante do sistema educacional e possam usufruir de todas as oportunidades educacionais disponíveis. Para isso, o sistema educacional precisa ser reorganizado, especialmente no que concerne a formação, atuação e interação entre os profissionais de educação. É de extrema importância, que os educadores, investiguem e entendam o processo de aprendizagem de cada indivíduo, atendendo às suas especificidades e singularidades, para que se torne possível flexibilizar o currículo e estruturar novas formas de ensino que atendam às necessidades de cada estudante (CABRAL; MARIN, 2017; BARBOSA, 2018; COUTO et al., 2019).

Destaca-se que com essa ideia não se exime a importância, necessidade e urgência de políticas públicas, investimentos e conscientização da gestão e da população mais ampla sobre a educação e, mais especificamente, a inclusão escolar. Temos consciência da necessidade de não se reduzir todo o sucesso ou fracasso da efetivação da educação única e exclusivamente a atuação do professor, haja vista que a educação e sua qualidade, advém de um processo multifatorial e que envolve fatores micro e macroestruturais. Foram criadas, no Brasil, políticas e diretrizes com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso aos espaços e recursos pedagógicos, através de apoio aos profissionais, tanto em sua atuação, quanto na compreensão acerca da inclusão escolar, incentivando em sua formação continuada.

Na perspectiva de um ensino que valorize a subjetividade de cada estudante, é essencial a reflexão acerca da importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como objetivo identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade, criando formas da participação concreta dos alunos nas aulas, mesmo diante de suas necessidades. Dessa forma, o AEE, objetiva preencher as lacunas do ingresso da criança com NEE na escola regular, criando possibilidades e alternativas para garantir ao mesmo, acesso e oportunidades oferecidas a crianças sem NEE. Dentre os recursos previstos na proposta do atendimento tem-se a oferta das Salas de Recurso Multifuncionais, que não substituem as salas de aula regulares, mas atuam auxiliando a criança no processo de ensino e aprendizagem em contraturno (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) a Educação Especial é uma modalidade de ensino, que viabiliza recursos e serviços que garantam que se torne possível o acesso ao currículo – seja acerca dos materiais didáticos, dos espaços e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação - incluindo todos os estudantes às atividades escolares. Os sistemas de ensino são responsáveis por matricular todas as crianças com NEE nas escolas comuns do ensino regular, proporcionando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma a favorecer o acesso e as condições para uma educação de qualidade.

Na Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, o Ministério de Educação, decretou a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, espaço esse que pode ser descrito como um ambiente que dispõe de equipamentos de informática, materiais pedagógicos, mobiliários adaptados e ajuda técnica com a finalidade de dar suporte ao processo de inclusão educacional nas escolas regulares, assim como apoiar o ensino e a proposta do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007). Ademais, neste espaço é elaborado e concretizado o plano de AEE, que documenta e descreve como será a organização das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, levando em conta as especificidades de cada estudante. Portanto, se torna bastante relevante o preparo do professor responsável pela sala de recursos.

Ainda acerca das salas de recursos multifuncionais, cuja implementação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (VIVER SEM LIMITE), é importante ressaltar que esta se configura como uma valiosa ferramenta para a aprendizagem de estudantes que

necessitem de um ensino diferenciado, já que seus objetivos consistem, basicamente, em gerar apoio à organização da Educação Especial, disponibilizando recursos pedagógicos e fomentando acessibilidade nas escolas regulares da rede pública de ensino, de forma a assegurar o pleno acesso e igualdade de condições àqueles a quem é destinada a Educação Especial (BRASIL, 2012).

É possível defender que o Atendimento Educacional Especializado, se concretiza quando é realizado de forma conjunta e colaborativa, entre a família e a escola, tendo a instituição o compromisso de realizar um trabalho articulado e utilizando todos os recursos disponíveis. Assim, concebe como um dos principais aliados da aprendizagem de crianças com NEE, o preparo do professor, o que torna ainda mais importante a criação e manutenção das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2009).

Para atuar na sala de recursos multifuncionais, o professor necessita ter formação inicial que o capacite para exercer a docência e também formação continuada em Educação Especial. Em sua prática neste ambiente, é de extrema importância que o docente considere as subjetivas habilidades e necessidades educacionais específicas de cada estudante que faz parte do público alvo da Educação Especial. Acerca das atribuições do professor atuante na SRM, é necessário primeiramente que ele elabore e avalie antes, durante e após a execução o plano de AEE dos estudantes, para que assim seja possível a definição de cronogramas e quais atividades serão realizadas durante o atendimento de cada um deles. É importante que o profissional desenvolva atividades específicas e inerentes ao atendimento educacional especializado (“como: LIBRAS, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular” (BRASIL, 2013, p. 8), mas também é essencial que organize e identifique quais as melhores estratégias pedagógicas a serem colocadas em prática, levando em conta que estejam de acordo com os recursos acessíveis.

Outra necessidade de extrema importância, é que os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais tenham uma formação continuada, que garanta que ele se inteire e acompanhe a funcionalidade e usabilidade dos recursos de Tecnologia Assistiva, tanto na SRM, quanto nas salas de aulas comuns e demais ambientes escolares. E, principalmente, que articule o trabalho de ensino e aprendizagem com os

professores das salas de aulas comuns, para que seja possível a realizaçao de um trabalho continuado e complementar, assim como a interaçao de áreas também importantes, como a saude, por exemplo, que têm relaçao direta ou indireta com a educaçao (BRASIL, 2013).

## **METODOLOGIA**

A presente proposta consiste em uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Stake (2011) tem como premissa desenvolver estudos que tenham como foco investigar aspectos referentes à percepçao e compreensao humana acerca de um determinado assunto ou fenômeno. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e somente após sua aprovaçao (Parecer Número 5.217.503) se deu continuidade ao procedimento de contato com as participantes e coleta de dados.

O convite para participar da pesquisa foi realizado a todas as professoras do município, 37 à época<sup>5</sup>, e intermediado pela Secretaria Municipal de Educaçao. Como um dos critérios do Trabalho de Conclusao de Curso, que subsidiou esta proposta, era que as professoras possuíssem, em sua sala alunos com TEA, finalizamos a amostra com 13 professoras das Salas de Recurso Multifuncionais. As participantes responderam um instrumento com questoes fechadas e abertas, subdivididas em duas etapas; a primeira objetivava coletar dados de caracterizaçao das professoras participantes, tais como faixa etária, formaçao do professor e sua experiencia na área da educaçao; e a segunda abarcava questoes abertas relacionadas à prática docente das mesmas nas Salas de Recurso Multifuncionais. Cabe pontuar que a coleta de dados foi realizada durante a pandemia e, em funçao disso, as professoras tiveram acesso ao TCLE e à entrevista por meio de um formulário on-line disponibilizado no *Google Forms*®, cujo link foi enviado por e-mail diretamente às professoras.

Os dados coletados foram compilados, analisados e apresentados em Figuras e Quadros. As respostas das questoes abertas foram lidas e agrupadas a partir de categorias de análise que foram previamente definidas, possibilitando identificar relaçoes, tendências, categorias e padrões considerando a subjetividade de cada resposta (BARDIN, 2011; MAZZOTTI, 1991).

<sup>5</sup> Os dados são referentes à época da coleta de dados que foi realizada durante os meses de março e abril de 2021.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados coletados foi possível detectar que a idade das participantes variou entre 36 e 57 anos, e o tempo de formação na Graduação variou de 14 a 30 anos. Todas as participantes declararam ter curso de Especialização na área de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, e nenhuma declarou ter Mestrado ou Doutorado. O tempo médio de experiência na área da Educação foi de 17 anos, variando de 15 à 28 anos. Quando questionadas sobre qual consideram o papel das Salas de Recurso Multifuncional na inclusão de crianças com NEE, obteve-se as respostas apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 01:** Respostas obtidas em relação a qual o papel da Sala de Recurso Multifuncional na Educação Inclusiva.

| <b>Para você qual o papel da Sala de Recurso Multifuncional na Educação Inclusiva?</b>   |
|--|
| Articular a família, a escola e o centro de apoio e desenvolver práticas com o intuito de auxiliar os estudantes público alvo da educação inclusiva a acompanharem a educação escolar.   |
| Orientar o professor quanto às atividades de sala de aula e o acompanhamento com o aluno. Minimizar o impacto de um aluno especial na escola (pedagogicamente)   |
| Elaborar os recursos pedagógicos para as crianças de inclusão. Auxiliar e orientar os professores para adequação do currículo.   |
| A sala de recurso possibilita ao aluno de inclusão a desenvolver a aprendizagem de acordo com suas potencialidades.  |
| Garantir permanência dos estudantes com deficiência ou altas habilidades no espaço escolar, promover condições de acesso a aprendizagem com qualidade.   |
| Ajudar a criar condições para que o aluno de Educação especial tenha acesso à aprendizagem em sala de aula regular.  |
| Potencializar o ensino dos alunos com deficiência ou com altas habilidades para promover condições de acesso, aprendizagem e participação no ensino regular.   |
| Prestar atendimento aos alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, orientar professores, acolher as famílias.  |
| A Sala de recursos é o apoio especializado dentro da escola. O papel da sala de recursos é garantir o acesso de direito na escola e tb fora do âmbito escolar.   |
| Potencializar a forma de aprender do aluno, flexionar conteúdos e apoiar os professores.   |
| O papel da SRM . é ter um olhar atento para sua prática pedagógica. Elaborar o seu planejamento conforme as NE de cada aluno.  |
| Promover e estabelecer a inclusão em todas as suas vertentes iniciando pelo espaço escolar.  |
| Elaborar, produzir e organizar materiais e atendimentos aos alunos público alvo do AEE, orienta professores sobre adaptação curricular, elaborar recursos pedagógicos e estratégias específicas, de acordo com a demanda do aluno. |

**Fonte:** Própria (2022).

A partir das informações apresentadas no Quadro 01 verifica-se que a concepção das docentes participantes vai de encontro às diretrizes estipuladas pelo Ministério da Educação e compreende desde questões mais técnicas, como elaboração de recursos, até a cessão de orientações para a família ou outros profissionais da



comunidade acadêmica. Um fato que chama a atenção é a demonstração da preocupação das participantes em garantir que a SRM seja um espaço que acolha o aluno e efetive o trabalho voltado para a efetivação da inclusão escolar e aprendizagem destes, o que permite inferir e sustentar a importância que as professoras participantes

imputam às Salas de Recurso Multifuncionais no processo de inclusão escolar. Na sequência as professoras foram questionadas sobre o trabalho que desenvolvem nas Salas de Recurso Multifuncionais. As respostas obtidas nesta questão encontram-se no Quadro 02.

**Quadro 02.** Atividades desenvolvidas pelas professoras nas SRM.

| <b>Qual (quais) a(s) atividade(s) que desenvolve enquanto professora da Sala de Recurso Multifuncional?</b>  |
|--|
| Contato com as famílias e com os centro de apoio e orientação aos educadores. Observação e atendimento aos estudantes. Confeção e adaptação de materiais.  |
| Estimulação cognitiva, adaptação curricular, orientação aos professores  |
| Orientar os professores; Orientar as cuidadora; Adaptar às atividades curriculares Confeccionar materiais como recursos pedagógicos; Desenvolver atividades para sanar as dificuldades pedagógicas; Contato com as famílias.   |
| Atividades que desenvolvem as habilidades de atenção, concentração, criatividade e raciocínio lógico.  |
| Elaborar plano de AEE, organizar estratégias pedagógicas, avaliar a aplicação e a funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de AEE e sala de aula regular.   |
| Realizo avaliações dos alunos que são encaminhados para a sala de recursos; oriento os professores da sala de aula regular quanto às necessidades do aluno, bem como sobre às adequações e adaptações que devem ser realizadas; realizo atendimentos que tem por objetivo desenvolver habilidades para que o aluno tenha acesso à aprendizagem; realizo mediação entre instituições de apoio e a escola; realizo encaminhamentos às instituições de apoio e outros profissionais; oriento às famílias; oriento e acompanho às auxiliares de educação Inclusiva; auxílio com os relatórios, devolutivas e plano de desenvolvimento individual; auxílio alunos na realização de provas quando necessário; enfim, auxílio em todo o processo que envolve a inclusão do aluno na escola. |
| Acolhimento as famílias, anamnese, adaptação curricular, orientação aos AEI <sup>6</sup> , orientação aos professores, diminuir as barreiras de aprendizagem, conselho de classe, assessoria com instituições de apoio, relatórios, estudo de caso, elaboração do PDA, acompanhamento dos alunos, encaminhamentos, triagens, avaliações pedagógicas e atendimento aos alunos com altas habilidades.  |



|   |
|---|
| Atendimento individualizado e em grupo; Orientações aos professores; Acolhimento com famílias; Assessoria com as instituições de apoio.   |
| Atividades com intervenção em jogos, atividades adaptadas e adaptação curricular.   |
| Jogos que estimulem as funções executivas superiores; Assegurar condições apropriadas para aprendizagem do aluno dentro da sua necessidade.   |
| Atividades através de jogo e através de atividades lúdicas.   |
| Intervenção, estimulação, inclusão adaptação, acessibilidade, elo instituições de apoio/ família/escola.  |
| Atendimentos aos alunos para desenvolvimentos das potencialidades e habilidades, elaboração do plano de AEE, preenchimento do PDA, contato constante com família e instituição de apoio, elaboração de relatórios dos atendimentos, entre outras. |

**Fonte:** Própria (2022).

Os dados do Quadro 02 permitem concluir que há uma variedade de atividades desenvolvidas pelas professoras, sendo a maior parte das atividades descritas centradas no apoio pedagógico às crianças, elaboração dos planejamentos e do Plano individualizado, suporte informacional às famílias e docentes do ensino regular,

<sup>6</sup> Auxiliar de Educação Inclusiva.



dentre outras. Destaca-se que mesmo não sendo questionadas diretamente sobre o uso do lúdico na prática, três professoras manifestaram fazer uso destes recursos.

## CONCLUSÕES

O acesso à escolarização é fundamental e direito a todos previsto pela Constituição Federal de 1988, assim a escola se configura como um espaço de promoção da aprendizagem e desenvolvimento humano, e ao promover as condições necessárias para a construção de conhecimento e formação cidadã torna-se fundamental para que, por meio da sistematização de conhecimentos científicos, os alunos possam aprender, socializar e se desenvolver, individual e socialmente.

A Sala de Recursos Multifuncionais, que foi criada e implantada pela Portaria Normativa nº13, de 24 de abril de 2007, tem a finalidade de dar suporte ao processo de inclusão escolar. Para isso, ela deve ser, principalmente, um ambiente acolhedor que dê apoio ao aprendiz que o estudante precisa realizar em sua vivencia escolar. É essencial apontar, a importância de que os professores das Salas de Recurso Multifuncionais realizem um trabalho conjunto, de orientação e adaptação tanto com os professores da sala de aula regular, assim como com a familia e outras instituições

que o aluno frequente, para garantir a efetivação e continuidade de um trabalho pedagógico que atenda as necessidades e especificidades de aprendizagem de cada um, criando assim, condições para que o aluno em processo de inclusão tenha acesso à aprendizagem significativa

Para que alcance seus objetivos, é de extrema valia que as Salas de Recurso Multifuncionais conte com a presença de um profissional docente que tenha um olhar especial para a Educação Inclusiva, e uma postura mediadora, que se importe e reconheça a necessidade de observar e valorizar as potencialidades e os conhecimentos que o estudante já possui, da mesma forma que suas dificuldades e especificidades, para a elaboração de um plano de ensino que ao mesmo tempo desperte o interesse e o prazer da criança, e alcance os objetivos de aprendizagem, através de uma troca com o professor da sala de aula e com a família.

A condução destas atividades por profissionais engajados e conscientes da importância e papel das Salas de Recurso Multifuncionais é central na efetivação da proposta destes espaços. Neste estudo, embora com uma amostra pequena, foi possível detectar que as professoras participantes reconhecem esta importância e desenvolvem



um rol de atividades na perspectiva de ampliar o diálogo e as práticas para contextos que vão além do escolar, como por exemplo, o familiar, tendo como objetivo último possibilitar a aprendizagem de seus alunos.

O preparo técnico e formação especializada dos professores são condições especiais para atuação dos professores em Salas de Recurso Multifuncionais, porém, a compreensão da característica processual e multissistêmica da educação, e em especial da Educação Inclusiva, é fator que se considera imprescindível na promoção de estratégias que tem por finalidade última, viabilizar e potencializar a inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria normativa nº- 13**, de 24 de abril de 2007 - Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais".
- BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.
- BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009 - Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.
- BRASIL. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2013.

- DOTA, F. P.; ALVES, D. M. Educação especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, 2007, 8.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; DE SOUZA FONTES, Rejane. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.
- GUERREIRO, E. M. B. R.; CRUZ, R. A. S. Políticas Educacionais para a Educação Especial no Brasil: uma breve contextualização histórica. **Práxis Educativa**, 2010, 5.2: 173- 194.
- MAZZOTTI, A. J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.
- PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 571-586, 2019.
- SILVA, G. M. A inclusão de autista nas salas de aulas normais: desafios e possíveis maneiras de vencê-los. **Revista Caparaó**, 2019, 1.1: p. 1-27.
- CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em revista**, 2017, 33, p. 1-30
- STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

---

## DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Ninodja Thaysi Barbalho da Silva Souza<sup>1</sup>  
Ilanna Márnea Araújo Chagas<sup>2</sup>  
Ana Aparecida Tavares da Silveira<sup>3</sup>  
Sara Maria Pinheiro Peixoto<sup>4</sup>  
Maria Aparecida Dias<sup>5</sup>

### RESUMO

Este ensaio consiste em discorrer sobre os Desafios e Perspectivas da Educação Inclusiva no Brasil. Enquanto mestrandas, doutorandas e pesquisadoras em Educação, pertencentes a linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tal temática tem nos inquietado no sentido de buscarmos refletir sobre os desafios que ainda persistem e que estão intimamente relacionados à Educação Inclusiva no país. Discorrer sobre esta temática nos permite almejar novas discussões, reflexões e contribuições, as quais possam estar sendo delineadas e ampliadas numa perspectiva inclusiva. Abordaremos alguns aspectos que remetem à história da educação das pessoas com deficiência; posteriormente discutiremos sobre os principais desafios que ainda persistem no âmbito educacional, os quais acabam por dificultar a perspectiva da educação inclusiva. Por fim, ressaltamos algumas sugestões sobre como a escola pode estar contribuindo para a educação especial diante de uma abordagem inclusiva. O referido estudo está fundamentado teoricamente em alguns documentos oficiais relevantes: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular, a Lei Brasileira de Inclusão, assim como em autores que colaboram de forma relevante para a perspectiva da Educação Especial e Inclusiva: Martins (2015); Mantoan (2003), dentre outros que constam nas referências deste trabalho.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão Escolar.

### ABSTRACT

This essay consists of discussing the Challenges and Perspectives of Inclusive Education in Brazil. As master's, doctoral and researchers, students in Education, belonging to the line of research Education and Inclusion in Educational Contexts, at the Federal University of Rio Grande do Norte, this theme has disturbed us in the sense that we seek to reflect on the challenges that still persist and that are closely related to the Inclusive Education in the country. Discussing this theme allows us to aim for new discussions, reflections and contributions, which may be being outlined and expanded in an inclusive perspective. We will address some aspects

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN, [ninodjabarbalho@gmail.com](mailto:ninodjabarbalho@gmail.com);

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN, [ilannamarnea@gmail.com](mailto:ilannamarnea@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN, [ana.silveira.806@ufrn.edu.br](mailto:ana.silveira.806@ufrn.edu.br)

<sup>4</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN, [sarinha27@gmail.com](mailto:sarinha27@gmail.com)

<sup>5</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN, [cidaufnr@gmail.com](mailto:cidaufnr@gmail.com).

that refer to the history of education for people with disabilities, later we will discuss the main challenges that still persist in the educational field, which end up hindering the perspective of inclusive education. Finally, we highlight some suggestions on how the school can be contributing to special education in the face of an inclusive approach. This study is theoretically based on some relevant official documents: the Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education, the National Common Curricular Base, the Brazilian Law of Inclusion, as well as on authors who contribute in a relevant way to the perspective Special and Inclusive Education: Martins (2015); Mantoan (2003), among others that appear in the references of this work.

**Keywords:** Education. Special Education, Inclusive Education, School Inclusion.

## INTRODUÇÃO

Este ensaio consiste em discorrer sobre os Desafios e Perspectivas da Educação Inclusiva no Brasil. Enquanto pesquisadoras na área de Educação, especificamente da linha de pesquisa Educação e Inclusão em contextos educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tal temática tem nos inquietado no sentido de procurarmos refletir e discorrer sobre esta, no intuito de almejarmos novas discussões, reflexões e contribuições no âmbito da educação especial e inclusiva.

A educação, ao longo dos anos, vem se delineando enquanto indispensável para o ser humano e visa contribuir em sua essencialidade para que este desenvolva suas potencialidades e especificidades nos espaços sociais, dentre os quais, o âmbito escolar. No que diz respeito a esse espaço, o mesmo se configura enquanto lócus de ensino e aprendizagem, em espaço relevante que pode estar contribuindo para a perspectiva da educação inclusiva, muito embora que muitos desafios necessitem ser superados.

A educação pode ser considerada como a prática humana mais importante, tendo em vista a sua profunda influência sobre a existência dos homens, distinguindo-os dos demais seres vivos. (MARTINS, 2015: p. 9)

Temos uma sociedade composta por inúmeras situações adversas, as quais sabemos que são preponderantemente deixadas sob a responsabilidade da Educação, dos educadores. Muitos são os percalços e as dificuldades, todavia existem alguns pressupostos que precisam ser considerados por contribuírem de forma positiva para a discussão acerca da inclusão e de sua necessidade em todos os espaços sociais, especificamente nos espaços educativos/escolares. Nesse contexto, estabeleceremos um breve recorte histórico a respeito da Educação Inclusiva

no Brasil, onde muitos aspectos podem ser ressaltados e se pode perceber os avanços e retrocessos de tal perspectiva. Mencionaremos alguns deles no intuito de compreendermos sistematicamente como se deu o processo de inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da Educação Brasileira e quais os desafios e dificuldades que ainda persistem influenciando para que a educação inclusiva no âmbito da educação especial não aconteça efetivamente na escola.

Conforme ressalta Martins (2015), na era pré-cristã, as pessoas com deficiência eram negligenciadas e maltratadas. A autora explica que na Grécia, especialmente em Esparta, havia uma tradição do Estado em cuidar das crianças desde o período da concepção e gravidez. Aquelas crianças consideradas fracas e defeituosas, identificadas ao nascer eram jogadas do alto dos montes ou “expostas”, ou seja, eram abandonadas em lugares ermos, à própria sorte. “Assim, a morte se dava comumente por inanição ou por ataques de animais ferozes”. Por conseguinte, os judeus consideravam as pessoas com deficiência como impuras e incapazes, não permitindo que participassem das atividades sociais e religiosas.

Dessa maneira, a deficiência foi associada, muitas vezes, à maldade e, também, ao pecado cometido pelas pessoas que a apresentam ou por seus pais, e dessa forma elas foram comumente estigmatizadas. Por muito tempo, a situação das pessoas com deficiência, de forma geral, permaneceu inalterada. (MARTINS, 2015: p.20)

A posteriori, com a difusão do Cristianismo, a sociedade passou a proteger e se compadecer das pessoas com deficiência. A posteriori, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer uma educação à parte, onde as pessoas com deficiência eram separadas das salas de aula. “Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto como possível”, Martins (2015).

Em se tratando de algumas especificidades educacionais no atendimento às pessoas com deficiência nas escolas, destacamos o método criado por Maria Montessori, no início do século XX, o qual foi difundido através da Pedagogia Científica aplicada à Educação e que considerava o desenvolvimento mental e biológico. Desta forma, os princípios fundamentais do sistema aplicado por Montessori eram: a atividade, a individualidade e a liberdade, enfatizando-se também os aspectos biológicos. “Com base no pressuposto de que a vida é desenvolvimento, achava que era função da educação favorecer esse desenvolvimento”, conforme ressalta Martins, 2015, p.54. Dessa forma, na sala de aula, as crianças eram livres para agir sobre os

---

jogos e outros materiais pedagógicos desenvolvidos por ela. Tendo como principal objetivo as atividades intelectuais, motoras e sensoriais, o Método Montessori foi, portanto, “um dos primeiros métodos ativos quanto à criação e aplicação, tendo como principal objetivo as atividades intelectuais, motoras e sensoriais”<sup>6</sup>. Por considerar as crianças diferentes dos adultos, fossem estas ditas como normais ou apresentassem deficiências. Deste modo, Maria Montessori buscava despertar o interesse das crianças, dando-lhes liberdade para escolher, brincar, jogar, criar e recriar, ao passo em que manipulavam os jogos criados por ela.

No que diz respeito ao papel do professor, nesta perspectiva ele não atuava diretamente sobre a criança, “mas, de forma assídua, cuidadosa, deveria preparar o ambiente, dispondo o material didático com habilidade, introduzindo a criança nos trabalhos da vida prática e estando sempre pronto a ajudá-la”, ressalta Martins (2015). Neste sentido, o princípio de que a criança possui uma personalidade própria era considerado pelo método desenvolvido por Montessori, favorecendo assim o livre desenvolvimento da atividade infantil “O autocontrole e a capacidade de decisão seriam os principais objetivos da aprendizagem”.

Somente no final do século XVIII e início do século XIX vai sendo implantado o atendimento a pessoas com deficiência em instituições especializadas – embora lentamente – pois a sociedade começa a reconhecer a necessidade de lhes prestar apoio, embora este – muitas vezes – se revestisse, ainda, de um caráter mais assistencial do que educativo. (MARTINS, 2015, p. 33)

Posteriormente, houve a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU, onde consta no Artigo 1º que: Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. Em 1975, a Assembléia Geral das Nações Unidas formulou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, ratificando nesse documento os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Associada a esses avanços, a Integração da pessoa com deficiência surge como um dos princípios básicos da Educação Especial.

O processo de integração consistia, pois, em oferecer diferentes formas de atendimento aos indivíduos com deficiência de acordo com as necessidades apresentadas, porém, tais serviços ou formas de atendimento eram segregadoras e desarticuladas entre si. No que consistia à integração escolar, o estudante era inserido nas salas de aula mas tinha que se adequar ao trabalho pedagógico realizado - quando na realidade, deveria ser o oposto. Caso ele não se

---

<sup>6</sup> In: Martins, 2015: p.55.

adaptasse a tal realidade, poderia ser atendido nas classes especiais para pessoas com deficiência (antes denominadas de portadoras de deficiência). Com vistas a explicar sobre o modelo de integração nas estruturas educacionais, Mantoan explica:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2003, p.15).

Nos liames da década de 1980, nos primórdios do processo de democratização no país, foram implantadas as primeiras leis para a inclusão de pessoas com necessidades especiais. É importante comentarmos que ainda na década de 80, houve vários encontros, congressos internacionais que visavam uma mobilização dos países, bem como uma reestruturação das políticas em atendimento à inserção social das pessoas com deficiência e que se ampliaram na década de 1990. Sobre isso, (SASSAKI, 1997, p. 17) comenta que:

“O movimento de inclusão começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21, envolvendo todos os países”.

Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) oficializou o referido ano como “Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”, como eram assim chamadas as pessoas com deficiência, cujo lema era Participação plena e Igualdade. Neste alinhamento, o Brasil, somente com a Constituição Federal de 1988, garantiu legalmente a assistência, atendimento às pessoas com deficiência. Em resumo tem-se no 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: os incisos II garantindo a cidadania, e III, que trata da dignidade da pessoa humana”. Outrossim, a mesma Carta ainda complementa em seus artigos 205, 206 e 208 que: a Educação é um direito de todos, e deve ter igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo tudo isso garantido pelo Estado, inclusive no tocante às pessoas com deficiência.

Em 1994, no período de 7 a 10 de junho, houve uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, contando com a participação de representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais.

---



Evidencia-se dessa forma que, a partir da Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial, passou-se a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. Esse fato se constituiu, portanto, em um grande marco que alavancou o processo de democratização e de oportunidades educacionais para as pessoas com deficiência.

Diante desse contexto, assim como das crescentes propostas de democratização do ensino enfatizadas por alguns programas criados pelo governo federal, dentre os quais, os Programas Educação para Todos e Toda Criança na Escola, na década de 90, que propunham considerar no âmbito das políticas educacionais e de suas concepções o respeito à diversidade escolar, considerando as características econômicas, socioculturais e psicológicas da clientela, dentre outras peculiaridades, a discussão girou em torno da implementação da Educação Inclusiva, assumindo novas proporções as quais permeiam os dias atuais, ao passo em que várias discussões estão sendo suscitadas a respeito de tal perspectiva.

Para tanto, dentre outros basilares legais, o capítulo V, artigo 58, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 classifica a Educação Especial da seguinte forma: “como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. E no §1º, do artigo 58, diz: “haverá, quando necessário, serviços de apoio individualizado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”.

Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, criada em 6 de julho de 2015, afirma no Capítulo IV, Art. 27, que trata do Direito à Educação que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Em se tratando dos princípios pedagógicos contemplados pela Base Nacional Comum Curricular, a mesma, de caráter normativo, ressalta na página 23 que está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. A Base está calcada nas aprendizagens essenciais dos estudantes e nos princípios da diversidade, da igualdade e da equidade. Assim sendo, é

---

imprescindível que a escola e os educadores considerem essas premissas no tocante à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, considerando o desenvolvimento máximo das potencialidades dos estudantes, contribuindo para que as barreiras sejam ultrapassadas de forma contínua e gradativa.

Todavia, como se constata praticamente todos os dias, em diferentes redes de ensino do Brasil, principalmente na esfera pública municipal e estadual, as diretrizes e leis estabelecidas são parcialmente cumpridas, ou simplesmente são desconsideradas, ignoradas, isto porque, dentre outros motivos, muitas são as dificuldades que perpassam pelo âmbito educacional. Muitas escolas não dispõem de estruturas físicas apropriadas, bem como de profissionais devidamente capacitados para o desenvolvimento das referidas atividades, ou não dispõem por exemplo, de salas de atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, tampouco de auxiliares que possam acompanhar esses estudantes quando necessário, em sala de aula. Por conseguinte, em muitas realidades, ainda persiste a ideia da integração em detrimento do processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Paralelo a isso, se ampliam os problemas, principalmente no tocante às dificuldades de acessibilidade e permanência escolar dos estudantes com deficiência na sociedade e na escola, muito embora que muitas organizações não governamentais, segmentos diversos da sociedade e da própria população venham exercendo atividades e implementando ações que propiciem o acolhimento e o atendimento às pessoas com deficiência, há ainda um longo caminho a se percorrer no sentido de que a verdadeira inclusão seja implementada.

Face ao exposto, circunstancialmente as adaptações curriculares e estruturais necessárias constituem-se em medidas objetivas à flexibilização, bem como a devida adequação do currículo escolar, das propostas pedagógicas, tornando-o desta forma, apropriado ao atendimento específico desses alunos, e, por conseguinte, a inclusão escolar.

A inclusão escolar é um processo que percebemos como irreversível. No entanto, a partir dos posicionamentos e recomendações aqui registrados, consideramos que é comum e básica a compreensão de que todos os alunos têm direito a um atendimento no sistema regular de ensino e de que são capazes de aprender de maneira inclusiva, desde que sejam respeitadas as suas condições individuais e tenham acesso a programas, currículos e metodologias apropriados (MARTINS, 2008 apud MARTINS 2015, p.71).

Para tanto, a presença de profissionais qualificados e de recursos educacionais/pedagógicos específicos, as parcerias entre a escola e a família, e entre a escola e

---

os órgãos federais, estaduais e municipais de educação são de suma relevância para a viabilização das ações de inclusão. Desta forma, faz-se necessária a implementação de um trabalho educativo abrangente, coletivo, participativo e contínuo, que remeta não somente à inclusão dos estudantes, com ou sem deficiência, no sistema regular de ensino, mas que lhes garanta a permanência destes na escola.

Quanto aos estudantes com deficiência, não basta inseri-los nas salas de aula. Consiste sim, em observar as dificuldades, os limites e as necessidades por eles apresentados, ou seja, realizar uma avaliação diagnóstica inicial, que sirva de eixo norteador para a elaboração de um planejamento consistente, que valorize as potencialidades dos educandos; que se leve em consideração a elaboração de atividades diversificadas, interessantes, que estejam contribuindo para as aprendizagens daqueles sujeitos e para um clima de colaboração, de ajuda, onde os alunos ditos “normais” estejam aptos a colaborar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Este trabalho deverá ser contínuo e processual, efetuado durante todo o ano letivo.

Concomitantemente a tais ações, a comunidade deverá ser engajada nessa dimensão, com vistas a um redimensionamento nos olhares, saberes e fazeres na escola inclusiva. Conseqüentemente, ações como essas estarão contribuindo para a diminuição do preconceito em relação à inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino e para uma maior conscientização das pessoas. É válido ressaltar que a questão da inclusão é uma questão política, onde todos nós, enquanto cidadãos, enquanto seres sociais, ativos e participativos, somos corresponsáveis pela ampliação e implementação de ações estruturantes, capazes de contribuir para a Educação Inclusiva.

Sabemos que este não é um trabalho fácil. No Brasil, ainda existem muitas dificuldades, as quais precisam ser superadas. Uma delas está relacionada à carência de investimentos em formação continuada para os professores realizarem o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência. Esse fato contribui para que muitos procedimentos metodológicos relevantes não sejam postos em prática em decorrência da ausência de conhecimento teórico-prático específico para lidar com os desafios que perpassam pelo âmbito da educação inclusiva na escola.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são

---

apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003: p. 32)

Por sua vez, a escola que assume uma dimensão inclusiva deverá atualizar e delinear seu currículo, tornando-o mais flexível e dinâmico, capaz de atender às múltiplas necessidades e de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, fazendo-os atingir o máximo de suas potencialidades cognitivas, valorizando aquilo que já sabem e analisando continuamente seus avanços e recuos. Segundo Mantoan (2003, p. 16) as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Corroboramos com Mantoan (2003, p. 17) quando defende que a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino. Essa é uma excelente forma de colocar em prática o processo da inclusão.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O referido estudo está fundamentado teoricamente em alguns documentos oficiais relevantes: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular, a Lei Brasileira de Inclusão, assim como em autores que colaboram de forma relevante para a perspectiva da Educação Especial e Inclusiva: Martins (2015); Mantoan (2003), dentre outros que constam nas referências deste trabalho.

## **METODOLOGIA**

A metodologia deste ensaio se configura em uma pesquisa bibliográfica, partindo do pressuposto de que realizamos a busca por autores e respectivos documentos que respaldassem a discussão da temática em questão, voltada especificamente para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ressaltando os processos históricos vivenciados em tal abordagem, o contexto atual pelo qual perpassa a educação inclusiva, e as perspectivas futuras, vislumbrando sua ampliação.

Como explica Souza et al (2021, p. 64), a pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Deste modo, consideramos a essencialidade da pesquisa bibliográfica para a construção científica do referido trabalho, tendo

em vista a viabilização de novas aprendizagens e discussões a partir das que foram aqui construídas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com base nas reflexões e discussões suscitadas neste ensaio, sugerimos algumas ações que podem estar sendo realizadas pelas instituições de ensino com vistas a promover a inclusão e a socialização dos educandos.

- Convidar profissionais especializados para proferir palestras para estudantes e pais sobre as causas de diversos tipos de deficiência;
- Convidar pais que tenham filhos ou membros da família com deficiência, (ou a própria pessoa com deficiência), para relatar sobre tais experiências, cotidiano, limites e habilidades, relações interpessoais, sonhos, medos, etc;
- Promover atividades de cooperação e colaboração entre os educandos, como as que envolvem trabalhos de arte, equilíbrio corporal e trabalhos manuais em geral, a expressão e a valorização corporal;
- Discutir no espaço escolar sobre semelhanças e diferenças, preconceito e valorização, gostos, preferências, dentre outros temas.

Sabemos que a efetividade desse trabalho depende consideravelmente da interação, da dedicação e compromisso de todas as pessoas envolvidas. A escola sozinha não conseguirá atingir todos os objetivos propostos, visto que, existem fatores e situações de ordem familiar e social que ultrapassam os seus “muros”. Eis a importância da comunidade escolar consciente de seu papel socioeducativo.

## **CONCLUSÕES**

Diante dos pressupostos mencionados, compreendemos que as pessoas com deficiência eram, de forma geral, exterminadas ou deixadas à margem da sociedade em diferentes períodos da história por não atenderem aos estereótipos sociais os quais impunham que os indivíduos não deveriam apresentar nenhum impedimento físico, mental ou intelectual. Assim, elas seriam aceitas e poderiam conviver em sociedade. Como vimos, o contexto de segregação perdurou por vários períodos da história, ocasionando sérias consequências as quais ainda refletem no contexto atual da inclusão social e educacional dos indivíduos com deficiência.

---

Posteriormente, a criação e implementação de legislações vieram favorecer concomitantemente o processo de inclusão das PCD, associadas a ações filantrópicas no contexto mundial, advindas do ramo da psicologia no início do século XX, os quais influenciaram de forma positiva o processo de inclusão, tanto no âmbito social como educacional. A criação da Organização das Nações Unidas em 1945, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, em 1994, e recentemente, a criação da Lei Brasileira de Inclusão, em 2015, muito contribuíram para os avanços na educação especial numa perspectiva inclusiva.

No contexto atual, já é possível vislumbrar mudanças positivas e a quebra de barreiras atitudinais, arquitetônicas, sociais, dentre outras que acabavam por impedir o desenvolvimento, a aprendizagem e o convívio em sociedade das pessoas com deficiência. Todavia, muitos desafios ainda persistem e muitas estratégias necessitam ser criadas no âmbito social e educacional que primem por esse processo inclusivo, em respeito à dignidade da pessoa com deficiência.

Por conseguinte, as escolas precisam perceber as pessoas com deficiência como qualquer outra, ou seja, percebê-las enquanto indivíduos dotados de saberes, especificidades, necessidades, potencialidades e singularidades. Precisam ainda contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades, garantindo-lhes a aprendizagem, contribuindo dessa forma, para que a verdadeira inclusão aconteça, para que não haja distinção, tendo em vista que todos os seres humanos devem ser tratados de forma igualitária e todos devem ter os seus direitos assegurados.

Por fim, faz-se emergente a ação efetiva das políticas públicas nacionais de educação no sentido de disponibilizar recursos para viabilizar o acesso e a permanência de todos os estudantes no sistema regular de ensino das escolas públicas brasileiras, proporcionando um ensino de qualidade, capaz de atender as especificidades e as diversidades, sinônimos de crescimento mútuo numa sociedade que infelizmente ainda preconiza o estigma e o preconceito para com os seus semelhantes.

Esperamos que as reflexões aqui suscitadas possam vislumbrar novas possibilidades de discussão a respeito da educação inclusiva, assim como esperamos que as sugestões propostas nos resultados e discussões possam suscitar novas possibilidades na atuação do trabalho pedagógico a ser realizado pelos educadores nas instituições de ensino.

## REFERÊNCIAS

A NOVA LDB. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº9394/96. ABUBH - Associação Profissional dos Docentes da UFMG. Seção Sindical da Andes - SN.

BRASIL. CÓDIGO PENAL, CÓDIGO DE PROCESSO PENAL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. In: GOMES, L. F. (Org.). São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001. (RT Mini – Códigos); 3. Ed. Revista e Ampliada.

DINIZ, D. BARBOSA, L. SANTOS, W. R. dos. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça SUR** – Revista Internacional de Direitos Humanos. V. 6, n. 11. P. 65 – 77. Dez. 2009.

GARDOU, Charles e DEVELAY, Michel (2005). “**O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às Ciências da Educação.**” Revista Lusófona de Educação, nº 6. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, pp. 31-45.

LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** CÂMARA DOS DEPUTADOS. Centro de Documentação e Informação Edições Câmara Brasília | 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da Educação de Pessoas com Deficiência: da Antiguidade ao início do século XXI.** 2015. 232p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.**

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm).

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1991. In: PRADO, C. C; ANA MARIA E MAROSTEGA, V. L. Documento Eletrônico. Acesso em 30 de maio de 2022.

SOUSA, A. S. D; OLIVEIRA, G. S. D; ALVES, L. H. **A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos.** Artigo Original. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/202. Documento eletrônico. Acesso em 27 de junho de 2022.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

VAN STEELANDT, Danielle. **La integración de niños discapacitados a educación comum.** Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). 1991.

---

## ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA ALUNOS SURDOS

Ediana Pereira Parente<sup>1</sup>  
Edionei Pereira Parente<sup>2</sup>  
Eliel dos Santos Leão<sup>3</sup>  
Ruth da Silva Samias<sup>4</sup>  
Cecília Menezes de Belém<sup>5</sup>

### RESUMO

A temática surgiu pelo fato de se fazer uma investigação mais aprofundada pela forma de como se dá o “ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos”, teve como objetivo: geral mostrar a importância do ensino de língua portuguesa como L2 para alunos com deficiência auditiva. Como objetivos específicos; pesquisar teóricos que abordam sobre o ensino de língua portuguesa para alunos surdos; observar como ocorre ensino de língua portuguesa para alunos surdos; identificar quais são os fatores que interferem no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos. Para fundamentar a referida pesquisa teve como suporte os seguintes autores que abordam sobre a referida temática que são eles: Almeida Filho. J.C.P. O (2009), Brasil. **Lei n.º 10.436** (2015), Candau (2012), Quadros, R. M.; Schmiedt, M. L. P. (2006). Brito. L. F.; Ferreira, L. (1989), Sousa, A. N. (2008), Avelar: Freitas (2016), Pereira (2014), Cavalcante (2020) e Júnior *et al* (2021). O procedimento metodológico se deu de uma pesquisa quantitativa, e como suporte metodológico se fez através de guia de entrevista (questionário), que se pudesse obter informações, para análise e tabulação dos dados e os resultados serão apresentados por gráficos e fundamentados, com teóricos que tratam da problemática.

**PALAVRAS-CHAVE:** 1. Ensino de Língua Portuguesa como L2, 2. Ensino de Português para Surdos, 3. Ensino/ Aprendizagem.

### ABSTRACT

The theme arose from the fact that a more in-depth investigation was carried out on the way in which the “teaching of the Portuguese language as L2 for deaf students” takes place, with the objective of: general showing the importance of teaching the Portuguese language as L2 for students with disabilities auditory. As specific objectives; to research theorists who deal with the teaching of Portuguese Language to deaf students; observe how Portuguese teaching occurs for students deaf; Identify which are the factors that interfere in the teaching-learning process of students. To substantiate the aforementioned research, it was supported by the following authors who address the aforementioned them; Almeida Filho J.C.P.O. (2009), Brazil. Law No 10.436 (2015), Candau (2012), Quadros, R.M; Schmiedt, M.L.P. (2006), Brito. L. F.; Ferreira, L. (1989), Sousa, A. N. (2008), Alvelar: Ferreira (2016), Pereira (2014), Cavalcante (2020) and

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação: Universidade Del Sol - UNADES: [edianapp2@gmail.com](mailto:edianapp2@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação: Universidade Del Sol - UNADES: [edioneyp@gmail.com](mailto:edioneyp@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduado em Letras Língua portuguesa: Universidade Luterana do Brasil – ULBRA: [elielleao.pro@gmail.com](mailto:elielleao.pro@gmail.com)

<sup>4</sup> Letras Libras, Universidade Uniasselvi: [ruthsamias010779@gmail.com](mailto:ruthsamias010779@gmail.com)

<sup>5</sup> Mestra em Educação: Universidade Del Sol - UNADES: [menezesdebelemceciliala@gmail.com](mailto:menezesdebelemceciliala@gmail.com)



Júnior et al (2021). The methodological procedure was a quantitative research, and as methodological support it was done through an interview guide (questionnaires), which could obtain information, for analysis and tabulation and the results will be presented by graphs and reasoned, with who deal with the problem.

**KEYWORDS:** 1.Teaching Portuguese as L2, 2.Teaching Portuguese for the Deaf, 3. Teaching/Learning.

## **INTRODUÇÃO**

A escolha dessa temática se deu pela necessidade de mostrar a importância do Ensino de Língua Portuguesa como L2 em sala de aula, por esse motivo surgiu o tema: Ensino da Língua Portuguesa, como Segunda Língua (L2) para alunos Surdos do turno vespertino da Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento no Município de Coari. Mediante a esse contexto, nas definições no que se refere ao ensino da língua portuguesa para alunos, ainda se vê uma grande defasagem, pois as escolas não estão adaptadas com intérprete que possa ajudar o professor na hora das atividades pedagógicas.

Este trabalho apresenta a importância de incluir a comunidade surda no contexto social, pois se sabe que uma pessoa surda, tem a mesma capacidade que uma pessoa ouvinte, no entanto muitas vezes essas pessoas são excluídas, só pelo fato de serem surdas são consideradas incapazes de desenvolver qualquer tipo de atividades. Este artigo mostrará como é possível que pessoas surdas possam ser inseridas, em escolas públicas, desde que haja profissionais qualificados, para que os educandos tenham uma melhor qualidade na sua educação.

Toda criança ao começar a desenvolver a Comunicação com os demais a sua volta, desenvolve de início a língua materna (LM) que são apresentadas de várias formas, se forem ouvinte expressão palavras usando Variações Linguísticas. Se forem surdas, normalmente não utilizam a língua de sinais, geralmente usam mímicas, pois ambas ainda não têm o conhecimento linguístico de qual será a maneira correta de se comunicar.

Sabe-se que todo o ser humano com deficiência auditiva tem direito ao acesso à escola. Esse direito está explícito no decreto de nº 5626 de 2005 que em seu art.14, §1º diz que:

- II - Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
- III – prover as escolas com:
  - a) Professor de Libras ou instrutor de Libras;
  - b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;
  - c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; Não é o que se vê na prática. Os seus direitos linguísticos não são respeitados, pois os professores não dominam a Libras e também não tem interpretes nas salas de aulas inclusivas. O professor da classe inclusiva com alunos surdos precisará ser um professor bilíngue, pois para interagir com seu aluno será necessário conhecer a LIBRAS, assim poderá fazer uma mediação no processo de aprendizagem e garantir a este aluno o efetivo direito à educação, à informação e à comunicação. No caso de uma aula de leitura, por exemplo, “o professor precisa conversar na língua de sinais sobre o que a leitura estará tratando. Isso não necessariamente implica em ler o texto em sinais, mas sim conversar sobre o texto [...] (QUADROS & SCHMIDT, 2006, p.41).

Todo aluno Surdo ao iniciar a vida estudantil certamente terá numerosas dificuldades de aprender a Língua Portuguesa, principalmente se o (a) docente não for capacitado para o tipo de atividade designada para lidar especificamente com alunos que, apresentem esse tipo de deficiência, pois será através das metodologias apresentadas pelos professores em sala de aula, que facilitará o ensino/aprendizagem dos alunos, porém o professor sem ajuda de um interprete não terá nenhum êxito com suas atividades.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

No decorrer da pesquisa, observou-se que as aulas de português, estão longe de serem compreendidas pelos alunos surdos, pois, o surdo ao chegar à sala de aula se depara com um grande obstáculo que é a falta de compreensão, tanto por parte dos professores como a interação com os colegas ouvintes, fazendo com que esse aluno se sinta excluído dos demais. Por esse motivo o professor deverá pensar em estratégias que haja interação dos alunos um com os outros. Candau (2012, p. 45) enfatiza que “a escola tem como função específica transmitir conteúdos a todos, independentemente das diferenças sociais/ou cultural”. Ainda deixa claro que:

[...] a escola assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e conforto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e poética de todo processo educativo (CANDAU, 2012, p.15).

Mediante s esse contexto escolar as metodologias usadas com alunos Surdos deveram ser de maneira clara para que haja interação de todos os presentes. Para que se faça um ensino de Língua portuguesa de qualidade, na modalidade escrita, como Segunda Língua para pessoas Surdas, será preciso que o professor se embase na Língua Materna (LM), principalmente se esse aluno já estiver com conhecimento de Libras, isso só facilitará seu aprendizado.

O aluno que ainda não tem o conhecimento de libras deverá ser oportunizado a ter esse acesso, pois:

---

[...] conforme determina a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, e que no seu Art. 4º, Parágrafo único diz que 'a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002).

Mediante a essa obrigatoriedade o ensino a língua portuguesa se apresenta como segunda língua para indivíduos surdos e precisa ser realizado de forma minuciosa, mas ainda assim as dificuldades encontradas nas escolas ainda em realizar essas tarefas são numerosas. Desse modo Quadro e Schmidt, esclarecem que:

[...] atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado (QUADROS & SDTCHMIDT, 2006, p.23).

O professor deverá deixar claro em sala de aula de que, tudo que o aluno expressar em Libras, seja escrita pelo professor na língua portuguesa, desse modo será plausível que o professor tenha sempre o contato do Português versus Libras, ou seja, sempre falando e ao mesmo tempo traduzindo em forma de Sinais.

Os contextos de ensino e o uso das línguas, a rigor podem ser infinitos na sua variabilidade. Mas eles podem também ser enfiados por semelhança que guardam entre si. A isso chamamos de tipificação de contatos que se estabelecem historicamente [...] as várias manifestações L2 tem em comum o contato estreito entre duas línguas num mesmo espaço e numa dada relação de poder mantido temporária ou perenemente (ALMEIDA FILHO, 2009, p.06)

As abordagens dos conteúdos trazem barreiras que dificultam a aprendizagem. No entanto, o professor deverá se dispor de metodologia de ensino que facilite o ensino/aprendizado do aluno. Nesse caso Almeida Filho conceitua metodologia de ensino como:

A metodologia de ensino de uma L é aqui entendida como o conjunto de procedimentos recomendáveis para bem uma L é que são explicáveis por um feixe de pressupostos, "Metodologia" é o termo tradicional para indicar uma dada "pedagogia de língua". Opõe-se hoje dia ao conceito de *abordagem*- mais ampla abstrata – indicados, na sua abrangência, de um conjunto de conceitos ( crença), pressupostas e princípios que orientam não só as experiências diretas com e na L – alvo ( o método) em sala de aula, mas todas as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, matérias de ensino, a produção das aulas e suas extensões, a avaliações do próprio processo e dos seus agentes (ALMEIDA FILHO, 2009, p.08).

As dificuldades de aprendizados de uma linguagem escrita por alunos surdos se darão, às vezes, não só pelo motivo de se tratar de uma língua diferente da materna, mas também, pelo fato de não terem intimidade com alguns aspectos discursivos dentro do âmbito linguístico. Pois para Sousa (2008, p.50) “escrever em uma língua oral-auditiva ainda parece retomar toda uma história de repressão à língua de sinais, de imposição da fala (vocalização), de exaltação da condição de ouvinte e da afirmação da surdez como incapacidade”.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é considerada como primeira língua do surdo brasileiro, é uma língua de uma modalidade diferente da língua portuguesa. Temos de levar em consideração que há diferenças entre o ensino de português como língua materna e como segunda língua para surdos. Quadros e Schmidt apontam que:

A leitura precisa estar contextualizada. Os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de “compreender” o texto. Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. Provocar nos alunos o interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de uma brincadeira ou atividade que os conduza ao tema pode facilitar a compreensão do texto. (QUADROS & SCHMID, 2006, p.40).

Havendo uma boa compreensão do texto por parte do aluno, então começará a produzir textos. Já a leitura se estabelece a partir da vivência da criança, ao realizar atividades em sala de aula.

O profissional que trabalha a Língua Portuguesa com surdos sabe da importância que tem a ampliação e fixação de vocabulário para o desenvolvimento da leitura e escrita dos mesmos. Sabe também que trabalhar com listas de palavras soltas, fora de um contexto, não produz bons resultados na aprendizagem de uma língua, então comumente as "palavras novas" são trabalhadas partindo-se de textos. (QUADROS & SCHMIDT, p.74)

Os teóricos Quadros: Schimdt enfatizam muito bem o processo de metodologia usada para o ensino de Língua portuguesa. Vale ressaltar que, mesmo que os alunos surdos não alcancem os mesmos resultados dos alunos ouvintes, deveram participar mesmo assim de todas as aulas. Mesmo que o aluno surdo não apresente capacidade para escrever um texto, será plausível que o professor faça com que o mesmo contribua para com as atividades é sugestível que ele faça atividades em grupos juntamente com outros ouvintes, sempre mantendo contato com ouvinte, isso o ajudará muito no seu aprendizado.

## **METODOLOGIA**

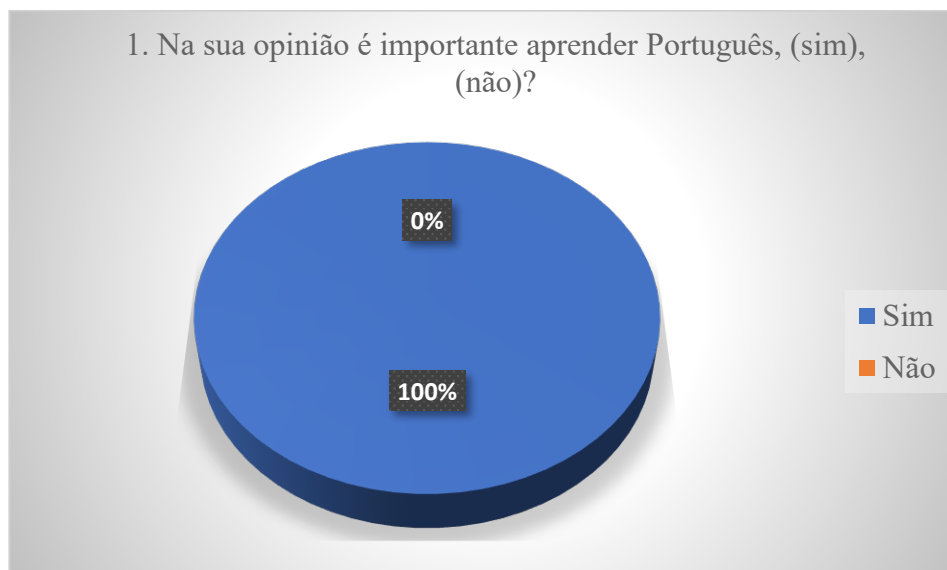
---

No enfoque metodológico utilizou-se a pesquisa analítica, Sampieri define a pesquisa como “[...] um conjunto de processos sistemático, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno”. Portanto as análises e interpretações dos dados terão abordagem quantitativa. Sampieri (2013, p. 30) ressalva que a pesquisa qualitativa, “utiliza a coleta de dados para testar hipóteses, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias”. A pesquisa implica em obter e analisar dados em uma turma com 30 (trinta), alunos, sendo que dois eram surdos do 9º ano do Ensino Fundamental II do turno Matutino da escola Estadual Maria Almeida do Nascimento.

Como suporte da pesquisa, adotou-se os seguintes procedimentos metodológicos: aplicação de questionário com cinco questões, levantamento bibliográfico sobre as questões abordadas na pesquisa, como a modalidade oral no ensino da Libras para alunos ouvintes. Segundo Lakatos (2003, p. 43) a pesquisa bibliográfica é exatamente o “levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livro, revistas publicações avulsas escritas. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”. Esse tipo de estudo é “considerado também com o primeiro passo de toda a pesquisa científica” (LAKATOS, 2003, p. 44). O estudo implica também em pesquisa em campo para posterior coleta de dados e análise dos resultados. De acordo com Figueiredo (2008, p.105) os estudos de campo, “valorizam o aprofundamento das questões propostas e como consequência seu planejamento apresenta maior flexibilidade, podendo ocasiona uma reformulação de seus objetos ao longo da pesquisa.

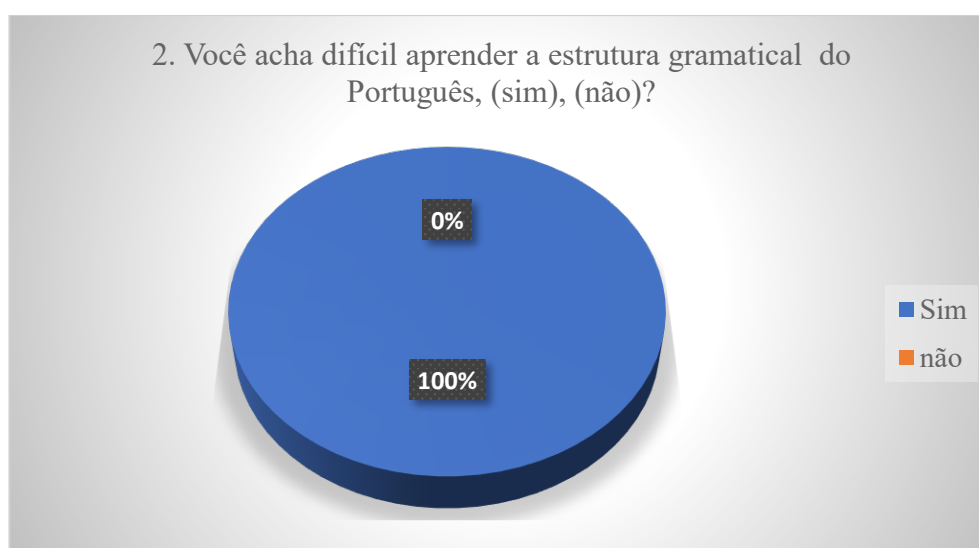
## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O questionário foi aplicado para 02 alunos surdos de uma turma do Ensino Fundamental no II do 9º ano da Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento, dessa forma o gráfico “1” apresenta o seguinte questionamento: Na sua opinião é importante aprender Libras, (sim), (não)?



Fonte: própria autora- 2023.

O gráfico acima nos mostra que 100% disseram que sim, é importante aprender a Língua portuguesa, Avelar: Freitas (2016) ressaltam que "o conhecimento da Língua Portuguesa é essencial para os estudantes Surdos que almejam maior conhecimento, pois a estrutura do Português os ajuda a repensar os processos de escrita e leitura", sendo assim é de suma importância que os surdos tenham convicção do quão é importante aprender a Língua portuguesa. No gráfico "2" questionou-se o seguinte: você acha difícil aprender a estrutura gramatical do Português, (sim), (não)?



Fonte: própria autora- 2023.

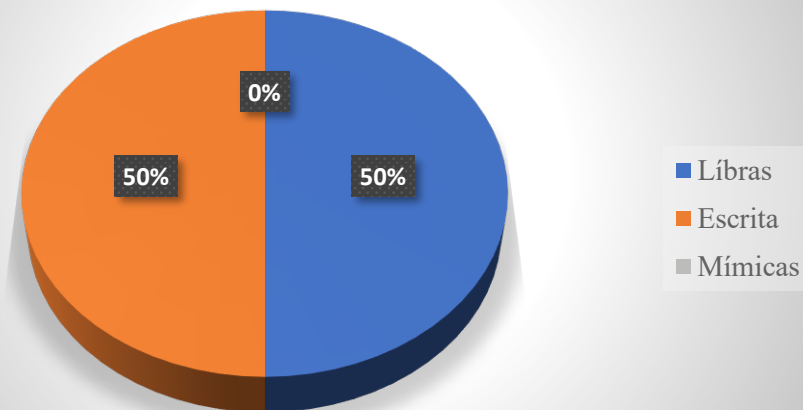
O gráfico nos mostra que os surdos têm bastantes dificuldades na compreensão da estrutura gramatical da Língua portuguesa, sendo assim, o ensino da Língua Portuguesa, para alunos surdo deve ser de uma forma diferenciada, pois “as explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas [...]” (PEREIRA, 2014, p. 07), portanto o professor deve usar de métodos que seja mais viável para o processo de ensino aprendizagem do surdo. O gráfico “3”, faz menção sobre: Você já estudou Língua portuguesa fora da sala de aula?



Fonte: própria autora- 2023.

O gráfico nos mostra que 100% dos alunos surdos entrevistados têm pouco contato com a Língua Portuguesa, mediante a vertente Cavalcante: Torres (2020, p. 07) ressaltam que “[...] é importante lembrarmos de que nem todo surdo fluente em língua de sinais tem um bom desenvolvimento em língua portuguesa. As dificuldades em assimilar uma língua se dão por vários motivos, um deles, que podemos destacar neste estudo, é o ambiente familiar. Pelos dados extraídos no gráfico percebe-se que falta de os surdos terem menos contato com a Língua portuguesa, faz com que eles apresentam mais dificuldade na hora da escrita.

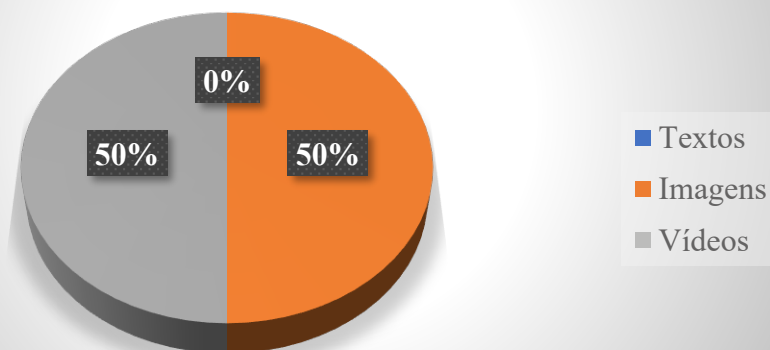
4. Quais métodos que você utiliza para se comunicar com um ouvinte, Líbrias, escrita, mímica?



Fonte: própria autora- 2023.

Vale ressaltar que os métodos utilizados pelos professores em sala de aula no ensino da Língua portuguesa influenciarão no ensino aprendizagem do surdo. De acordo Júnior, *et al* (2021, p. 18-19), argumenta que “[...] sobre o fazer didático-pedagógico do educador nos leva à compreensão de que, na relação teórico-prática do processo de ensino-aprendizagem para surdos, é preciso criar possibilidades para que o educando reconheça seu direito e seu papel social na produção do saber.

5. Quais tipos de aulas de Português que você acha mais atrativas, com textos, com imagens, vídeos?



Fonte: própria autora- 2023.



De acordo com os resultados do gráfico as aulas expositivas certamente são mais atrativas para os alunos surdos, sendo assim, “[...] a organização dos conteúdos de linguagem a serem ensinados deve ser pensada, criteriosamente, levando em conta a adaptação desses saberes em sintonia com as limitações/dificuldades e os modos de aprendizagem daquele sujeito” (JÚNIOR, *et al*, 2021, p.05). Percebe que as aulas que envolvem textos somente são bem-vindas para os surdos quando são inseridas imagens para que esse indivíduo possa estar associando a imagem com o que está escrito no texto.

## CONCLUSÃO

Percebe-se que hoje, a um grande avanço relacionado à inclusão de pessoas surdas em escolas públicas, com isso, as escolas requerem profissionais especializados (interprete) na área. Com relação ao ensino de língua portuguesa em si, tende a ser minucioso, principalmente se for como L2 para alunos surdos, essa modalidade requer estratégia didática que proporcione a interação de alunos surdos com ouvinte, fazendo assim que ambos aprendam tanto a língua portuguesa bem como a LIBRAS. O ensino de língua portuguesa como segunda língua é muito importante para surdos, pois será através desse conhecimento que o mesmo participará das atividades propostas pelo professor.

A prática pedagógica adotada na disciplina de língua portuguesa tornou-se uma metodologia indispensável em sala de aula, pois, é um instrumento que facilita no processo ensino-aprendizagem, motivando e favorecendo o envolvimento e a participação dos surdos.

Portanto, a partir dos resultados obtidos pode-se afirmar que o ensino de língua portuguesa como L2 no cotidiano escolar é de grande importância. Com tudo, apesar das dificuldades encontradas, foi possível alcançar o objetivo proposto. Mediante a esse contexto, para ser um bom profissional na área da educação, não necessita de somente uma formação acadêmica, mais também de muita dedicação, determinação, mais principalmente de amor a profissão para que, desenvolva um trabalho de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO. J.C.P. O ensino de Português como língua não - materna: concepção e contexto de ensino. Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://www.estacaodaluz.org.br>. Acessado 20 de Nov. de 2015, 2009.

AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. **A importância do Português como segunda língua na formação do aluno surdo**. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/download/36688/20219>. Acesso em: 22/02/2023.

---

BRASIL. **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002, disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436). Acesso em 28 Nov. 2015.

BRITO L. F.; Ferreira, L. **Necessidade Psico-Social de Um Bilinguismo Para O Surdo**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 14, p. 89-100, 1989.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. (org.). 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAVALCANTE, Antonio Wadan Gomes; TORRES, Cibelle Eurídice Araújo. **O ensino de Língua portuguesa para alunos surdos: práticas de alfabetização e letramento**. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/download/55525/35763/301591>. Acesso em: 22/02/2023.

JÚNIOR, Edivaldo dos Santos; CAVALACANTE, Rivadavia Porto; CASTILHO, Weimar Silva; SENNA, Mary Lúcia Gomes Silveira de; MALDANER, Jair José. **Métodos de ensino e avaliação da aprendizagem de surdos no Ensino Médio: o que dizem os profissionais de Libras-Português?** Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/revsinal/article/download/64972/37624/330626>. Acesso em: 22/02/2023.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos**. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22/02/2023.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SOUSA, A. N. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas**. 2008. 237 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

---

## **ESTIGMA E LUTA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NOS ESPAÇOS ESCOLARES: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

Luana Cândido dos Santos<sup>1</sup>  
Andreza Vidal Bezerra<sup>2</sup>  
Gabriel Marques dos Ramos<sup>3</sup>  
Géssica Fabiely Fonseca<sup>4</sup>  
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães<sup>5</sup>

### **RESUMO**

A história das pessoas com deficiência na educação é permeada, sobretudo, pela exclusão social e consequentes lutas e reivindicações em prol da inclusão, superação de estigmas e conquista de direitos inalienáveis a elas, enquanto cidadãos, que foram historicamente negados pela condição de deficiência. Nessa perspectiva, é importante considerar que o acesso à educação se caracteriza como uma das estratégias imprescindíveis à materialização e expansão de tais direitos, visto que o processo educativo é uma das ferramentas mais importantes para a formação cidadã, capacitação humana e profissional. Para tanto, é válido pontuar que esta pesquisa tem como objetivo central discutir os caminhos e possibilidades para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, para a pessoa com deficiência, no Brasil. Para o alcance de tal objetivo, foi realizada uma revisão de literatura e uma pesquisa bibliográfica. A partir disso, pode-se constatar que a inclusão educacional tem sido marcada por singelos avanços e algumas involuções e que é necessário que se discuta, sobretudo, em espaços de poder, como pôr em prática as medidas necessárias à efetivação de uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva em um país seriamente permeado por disparidades sociais e educacionais.

**Palavras-chave:** Pessoa com Deficiência. Educação inclusiva. Exclusão social. Estigma.

### **ABSTRACT**

The history of people with disabilities in education is permeated, above all, by social exclusion and consequent struggles and claims in favor of inclusion, overcoming stigmas and achieving inalienable rights for them, as citizens, which were historically denied by the condition of disability. From this perspective, it is important to consider that access to education is characterized as one of the essential strategies for the materialization and expansion of such rights, since the educational process is one of the most important tools for citizenship education, human and professional training. Therefore, it is valid to point out that this research has as its central objective to discuss the ways and possibilities for the realization of a truly inclusive education, for people with disabilities, in Brazil. To achieve this objective, a literature review

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação, UFRN, luanacandidodossantos@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrado em Educação, UFRN, andrezavidal@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, UFPE, currentsacrifice@gmail.com

<sup>4</sup> Doutora em Educação, UFRN, gessicafonsecaufrn@gmail.com

<sup>5</sup> Pós-doutorado, UFRN, ritam.ppgedufrn@gmail.com

and a bibliographical research were carried out. From this, it can be seen that educational inclusion has been marked by simple advances and some involutions and that it is necessary to discuss, especially in spaces of power, how to put into practice the necessary measures to implement a quality education and truly inclusive in a country seriously permeated by social and educational disparities.

**Key-words:** Person with Disability. Inclusive education. Social exclusion. Stigma.

## **INTRODUÇÃO**

Em países como o Brasil, que adotam a democracia como sistema político, a educação se caracteriza como um direito social inalienável a qualquer cidadão, estando este sobretudo resguardado na carta magna que rege o país. Ao adentrarmos nessa perspectiva, é válido salientar que tal direito previsto na Constituição Federal Brasileira e em outras importantes diretrizes normativas do país engloba, ao menos em tese, qualquer indivíduo que resida em território brasileiro, incluindo e fomentando principalmente a inclusão da Pessoa com Deficiência em todos os setores da sociedade, com especial ênfase no educacional (SANTOS, 2020).

Contudo, ao analisarmos historicamente a estruturação do sistema educacional brasileiro, podemos constatar que este é permeado pela exclusão e segregação da pessoa com deficiência. É importante considerar que por muito tempo, essas pessoas sequer tinham acesso aos serviços básicos em seus próprios lares e sofriam com o descaso da sociedade e até mesmo de seus familiares que não sabiam lidar com sua condição de deficiência (MENDES, 2006). A partir disso, edificava-se e fortalecia-se estereótipos e estigmas que resultaram em processos de exclusão e segregação cada vez mais consolidados.

Tais processos respingaram fortemente no acesso ao sistema educacional, por exemplo, que se resguardava na falácia de que eles seriam melhor assistidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados dos “normais”. Tal estruturação social manteve-se em voga por muito tempo. Com o passar do tempo, percebeu-se o fortalecimento e organização dos movimentos sociais a partir da década de 1970 na defesa dos direitos humanos, englobando, sobretudo, a luta pelos direitos da pessoa com deficiência.

Tais movimentos foram imprescindíveis para a conscientização e sensibilização acerca dos prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer adulto ou criança uma prática intolerável (MENDES, 2006). A partir do contexto supracitado, cabe destacar que este fundamentou um movimento legítimo e justo que abriu caminhos para a construção de uma filosofia que visou

---

inicialmente a integração escolar e, posteriormente, a inclusão educacional, intencionando assim que qualquer pessoa com deficiência tenha o direito de participação nas atividades diárias escolares que eram comuns as crianças tidas como “normais” nos ambientes educacionais.

Além disso, é válido salientar que tais movimentos em prol da inclusão das pessoas com deficiência no Brasil tiveram fortes influências de movimentos advindos da Europa, sobretudo dos países nórdicos, e posteriormente dos Estados Unidos. Estima-se que a partir da década de 1990 o termo inclusão tenha se consolidado fortemente em solos brasileiros, sobretudo após a realização da Conferência Mundial sobre educação para todos: satisfações das necessidades básicas de aprendizagem, na Tailândia. A partir da realização de tal conferência, conseguiu-se a aprovação da Declaração Mundial sobre educação para todos.

Em termos cronológicos, ocorreu em 1994 a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que resultou na promulgação da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). É válido destacar que tal conferência foi promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, e é tida, até mesmo nos dias de hoje, como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil.

Frente ao exposto, é de suma importância destacar, a partir de então, os tímidos, mas relevantes avanços em termos legislativos em prol da inclusão educacional da Pessoa com Deficiência. Documentos normativos no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da educação (LDBEN) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de nº. 13.146/2015 e nº 9394/96 e, sobretudo, a Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (PNEE) passam a assegurar o direito à Educação voltadas às Pessoas com Deficiência em escolas regulares. Apesar de estar prevista na legislação educacional brasileira e em políticas públicas voltadas a essa área, a realidade é que, na prática, não se tem um sistema educacional de fato inclusivo no Brasil (MENDES, 2006).

Pode-se reconhecer uma igualdade em termos jurídicos, na verificação da existência de um corpo legislativo que abarque e reconheça os direitos das pessoas com deficiência, o que, indubitavelmente, é um avanço, posto que outrora nem mesmo essa proteção jurídica existia. Mediante o exposto, é válido salientar que o presente artigo tem como objetivo central discutir os caminhos e possibilidades para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva para a pessoa com deficiência no Brasil. Para tanto, apresentaremos no próximo tópico, alguns conceitos-chave essenciais para a fundamentação dessa pesquisa.

---

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Estigma e a Pessoa com Deficiência: discussões e aproximações conceituais**

Para iniciar esse importante tópico dessa pesquisa, consideramos importante trazer a cerne o conceito central de estigma para que possamos compreender como se estruturou um sistema educacional, segregacionista e excludente, para a Pessoa com Deficiência. Inicialmente, respaldo-me na concepção de estigma defendida por Goffman (1988). Nas palavras do autor, entende-se que o termo estigma está amplamente associado a um atributo profundamente depreciativo, o que na realidade se materializa em uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar anormalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso (GOFFMAN, 1988).

Assim sendo, podemos conceber que o estigma é, então, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo (GOFFMAN, 1998). Para o autor há a predominância de três tipos de estigmas: as abominações do corpo (deformidades físicas); as culpas de caráter individual (vontade fraca, desonestidade) e estigmas tribais de raça, nação e religião. A partir disso, podemos então conceber que a exclusão sofrida pela pessoa com deficiência ao decorrer da história da humanidade, está sobretudo ancorada no estigma de abominação dos corpos que possuem a condição de deficiência.

Por muito tempo, e até mesmo nos dias de hoje, tais corpos foram e são vistos como incapazes, limitados. Tais visões resultaram na estruturação de uma sociedade desigual e segregacionista para com a Pessoa com Deficiência, sobretudo, no âmbito educacional. É sabido que a educação é ferramenta mais eficaz para: “a promoção e ampliação da cidadania e para uma participação ativa na vida social, uma vez que muitas dimensões, a exemplo do trabalho, dependem da educação formal para a inserção nesse âmbito” (MAGALHÃES; GUERRA; SILVA, 2020, p. 48). Contudo, tal direito social, hoje respaldado na constituição, historicamente foi negado à Pessoa com Deficiência.

Resultante de processos reivindicatórios e de natureza dialética, a luta pelo acesso à educação e inclusão da pessoa com deficiência em espaços educacionais representa um dos

marcos positivos de sua inclusão social na história do Brasil, visto que, além da educação especial, a educação inclusiva começa a ganhar força no sistema educacional brasileiro, sobretudo, na Rede Federal de Ensino com os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, , que tem adotado iniciativas para a promoção de uma educação mais inclusiva.

A propósito, é importante pontuar que, quando falamos em educação inclusiva, é necessário que tenhamos em mente que ela se baseia nos princípios de igualdade de oportunidades e eliminação da exclusão social advinda da diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (VITELLO; MITHAUG, 1998). Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa. Vemos inaugurada a perspectiva da "Educação Inclusiva", com a noção de que todas as crianças devem aprender, juntas, na escola (AINSCOW, 2005).

### **Educação Inclusiva no Brasil: Conquistas e impasses para sua consolidação**

Após um significativo movimento social e acadêmico em prol de uma comunidade inclusiva, esta vem avançando no tocante a construção de um excepcional aparato regulatório, intencionando a construção de um ambiente equânime às pessoas com deficiência.

Tais avanços podem ser percebidos, a partir de um enfoque educacional, através da Constituição Federal (1988) quando em seu artigo 205, além de afirmar que a educação é um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino, que ao nosso ver, se verifica como uma saída viável para um melhor desenvolvimento das potencialidades dos discentes com deficiência.

Na PNEE, a qual visa orientar os sistemas de ensino com a finalidade de garantir: [...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado [...] (BRASIL, 2008). Na LDB ao tencionar no artigo 59 sistemas de ensino que assegurem aos educandos público-alvo da educação especial:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Por fim, na LBI, também nomeada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, quando promulgou no Art. 8º o dever do Estado, da sociedade e da família no assecuramento da efetivação dos direitos essenciais para uma vida digna, a exemplo da saúde, alimentação, sexualidade, trabalho, educação, entre outros.

Porém vale salientar que, apesar de um consistente marco regulatório, há inúmeras barreiras de ordem comunicacional, arquitetônica, pedagógica, entre outras, que atualmente impedem sua efetivação. Diante de tal afirmativa, e ainda, em concordância com os estudos de Lima e Tavares (2008), consideramos importante dar um especial enfoque nas barreiras atitudinais por entendermos que estas alicerçam as demais barreiras. Este tipo de entrave pode ser identificado a partir de “[...] comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015) e estão fortemente presentes e enraizadas nos ambientes educacionais (MELO; LIMA; CARDOSO, 2019)

Diante disto, consideramos que as atitudes oriundas de uma sociedade notadamente capacitista nos leva a construção de um ambiente que desconsidera a possível presença e as potencialidades de indivíduos com deficiência, o que corrobora no entendimento da necessidade e urgência no processo de resignificação a respeito do que é deficiência, a fim de minimizar os efeitos de ações depreciativas para com uma pessoa em razão da configuração de seu corpo.

Nesse sentido, acreditamos que um significativo impasse para um efetivo sistema educacional inclusivo se dá em razão de uma mentalidade que questiona a presença de educandos com deficiência nas diversas etapas de ensino, desconsiderando ou colocando em xeque suas habilidades.



Podemos citar ainda como um dificultador neste processo de inclusão educacional o incipiente investimento em recursos de Tecnologia assistiva entre outros equipamentos para as salas de recursos multifuncionais, numa equipe multidisciplinar (cuidador, fonoaudiólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, etc) que venha a colaborar com as ações do professor da sala regular, como também em ações de sensibilização e disseminação de informações a respeito dos direitos e deveres das pessoas com deficiência, colocando-os como protagonistas de sua história, deixando de lado o corriqueiro lugar de herói da superação ou coitadinho.

## **METODOLOGIA**

Investigar a respeito dos processos de inclusão de educandos com deficiência nos espaços escolares torna-se na hodiernidade, uma ação relevante, posto que é por meio da pesquisa em educação especial inclusiva que as problemáticas que envolvem o público-alvo da educação especial são identificadas, e, além disso, são desenvolvidas e propagadas ações, técnicas e metodologias que corroboram com um significativo processo de ensino e aprendizagem (LORD, 2021).

No que se refere ao desenvolvimento da presente pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa, posto que através dela “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 21). Neste sentido, tal abordagem constitui uma alternativa viável no sentido de elucidar os impasses, como também os caminhos possíveis para a efetivação de uma educação especial inclusiva no Brasil, proposta almejada por esta investigação.

Para tanto, empregamos uma pesquisa bibliográfica e uma revisão de literatura realizadas em plataformas como a *SciELO*, *Science* e Google acadêmico, com o intuito de identificar publicações que discutem a respeito das aproximações conceituais a respeito do estigma e seus desdobramentos na vida das pessoas com deficiência, como também aquelas que apresentam a história de luta e conquistas desses sujeitos no âmbito da educação especial numa perspectiva inclusiva em âmbito nacional.

## **CONCLUSÕES**

Mediante todas as discussões que foram apresentadas no decorrer da presente pesquisa, faz-se imprescindível tecer algumas considerações. Nesse primeiro momento, é importante destacar que as conquistas e avanços adquiridos para a promoção de uma educação mais

---

inclusiva, devem ser celebrados e reconhecidos, pois são resultantes de processos reivindicatórios que geraram mudanças históricas e de natureza dialética na sociedade brasileira, principalmente para a Pessoa com Deficiência.

Contudo, é necessário considerar que, para se ter a efetivação de uma educação de fato inclusiva, é necessário que haja, sobretudo, a promoção da integração e articulação entre as ações do poder público e da sociedade civil em conjunto ao estímulo a melhora da qualidade da educação brasileira para todos os alunos indistintamente, em termos práticos. Uma vez que, conforme evidenciado na literatura, há a tentativa de impor uma concepção única de política de inclusão, que sequer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos atores desse movimento e, por conseguinte, tem aumentado a resistência à política de inclusão escolar.

Além disso, é importante que haja mudanças estruturais no processo de formação de professores e demais profissionais que lidam diretamente com os alunos com deficiência na sala de aula regular. Isso porque a maioria significativa dos docentes não recebe o preparo e a formação necessária para lidar diretamente com esses estudantes no ambiente educacional. Além disso, é necessário que esses profissionais, pais, cientistas e sobretudo os alunos com deficiência sejam ouvidos durante o processo de tomada de decisão, pelo poder público, na criação ou execução de políticas públicas que venham impactar diretamente suas vidas no âmbito escolar e em outros setores da sociedade civil.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?*. *Journal of Educational Change*, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. et al. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge Falmer, 2006.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> . Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição Brasileira 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: 01 mar. 2023.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4a ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

MAGALHÃES, R.C.; CARDOSO, A.P.L.P. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: \_\_\_\_ (Org) **Educação Inclusiva: Escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber livro, 2011, V.p-13-34.

MAGALHÃES, R.C.; GUERRA, E.C.; SILVA, R.A. Estigma e identidade na vida de pessoas com deficiência: "alguma coisa está fora da ordem"? *Revista de Estudos Interdisciplinares*. v.2, n.4, jul-ago, 2020.

MELO, Jorge Nazareno Batista; LIMA, Jose Valdeni de; CARDOSO, Eduardo. Os desafios para a superação das barreiras atitudinais na educação escolar: estudo de caso com alunos de um colégio público. **Perry, Gabriela Trindade; Cardoso, Eduardo; Kulpa, Cíntia Costa (Orgs.). Informática na educação: recursos de acessibilidade da comunicação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p. 237-263, 2019.



MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

SANTOS, L. C. Inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência em espaços naturais: perspectivas e possibilidades em Unidades Protegidas do Recife. **Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente)**- Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2021.

VITELLO, S. J.; MITHAUG, D. E. (Eds.). ***Inclusive Schooling: National and international perspectives***. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

## **ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Rafael Soares Chaves<sup>1</sup>  
Aline Tomaz de Araújo Alves<sup>2</sup>  
Brena Dantas Calixto<sup>3</sup>  
Deise Carla de Brito Pascoal<sup>4</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho discorre sobre o contexto sustentado pelos estudantes com deficiência intelectual ao cursar a educação superior. Temos por objetivo conhecer algumas das dificuldades enfrentadas por esses estudantes, as possíveis causas, e as possibilidades resultantes no empreendimento desses estudantes e da comunidade escolar envolvida. Alguns autores importantes para o arcabouço teórico da pesquisa foram Vygotski, Martinez e as bases legais nacionais no que se diz respeito aos direitos e à inclusão. Utilizamos de uma pesquisa com abordagem qualitativa, revisando a bibliografia disposta acerca do tema. Após leitura e discussão compartilhada sobre os teóricos estudados, concluímos que ainda há muito a ser compreendido a respeito do assunto e principalmente que, todos os estudantes devem ser vistos de acordo com a sua individualidade.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência intelectual. Ensino superior. Lei da inclusão. NAPNE.

### **ABSTRACT**

The present work discusses the context sustained by students with intellectual disabilities when attending higher education. Our objective is to know some of the difficulties faced by these students, the possible causes, and the resulting possibilities in the undertaking of these students and the school community involved. Some important authors for the theoretical framework of the research were Vygotski, Martinez and the national legal bases with regard to rights and inclusion. We used research with a qualitative approach, reviewing the bibliography on the subject. After reading and sharing discussion about the studied theorists, we concluded that there is still much to be understood about the subject and, mainly, that all students must be seen according to their individuality.

Keywords: Inclusion. Intellectual disability. University education. Law of inclusion. NAPNE.

---

<sup>1</sup> Psicólogo, IFRN-IP, rafael.soares@ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Psicopedagoga, IFRN-IP, psicopedagogia.ip@ifrn.edu.br

<sup>3</sup> Auxílio ledora, IFRN-IP, auxilioledor.ip@ifrn.edu.br

<sup>4</sup> Assistente Educacional Inclusivo, IFRN-IP, aeinapne.ip@ifrn.edu.br

## INTRODUÇÃO

A Declaração dos direitos humanos prevê a educação como um direito à todos no ano de 1948, por conseguinte, muitas mudanças foram ocorrendo ao redor do mundo no que diz respeito à educação. No Brasil, Reconhecido como um direito à todos os cidadãos, a partir do ano de 1988, assegurada pela Constituição Federal, a educação passou a ser um encargo do Estado, visto que até então, era oferecida como uma espécie de donativo, e por isso, concedida com baixa qualidade e restrições de acesso. Desde então, os avanços são significativos na busca da garantia desse direito, entretanto, reconhecemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido se tivermos o ensejo de ofertar uma educação com qualidade, equidade e que de fato seja para todos.

As dificuldades para a garantia exitosa desse direito são recorrentes e surgem de origens diversas; desde a má gestão de recursos para investimento na educação pública, até a desigualdade social. Entre essas diversas dificuldades, há um público específico que é bastante afetado, nos referimos às pessoas com algum tipo de deficiência ou transtorno. Pois, mesmo nos dias de hoje, a crença incapacitante da pessoa com deficiência ainda é uma realidade.

Tratamos então de um ponto bastante delicado, a inclusão como uma necessidade no âmbito educacional. No Brasil, a inclusão escolar tem impulso na década de 90, principalmente ao adotar a Declaração de Salamanca dentro dos regimentos da educação brasileira. Reconhece-se, que a inclusão disposta é uma conquista, entretanto, a forma como surgiu não permite apenas aplausos, pois ter o acesso à educação como um direito não garante verdadeiramente a inclusão dos estudantes com deficiência, tão pouco seu êxito.

O congresso Nacional brasileiro, no ano de 2015 decreta a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 e dispõe o seguinte em seu primeiro artigo:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no

plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Neste sentido, compreendemos que a pessoa com deficiência tem agora o seu direito de inclusão instituído em lei e com isso, a premissa não é somente de inserção em todos os meios sociais, como também de assegurar condições de igualdade. Por conseguinte, a lei também prevê o direito à educação e no capítulo IV do documento consta:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

No artigo disposto, dois elementos se destacam e norteiam o entendimento sobre esse direito a qual devemos acatar: O direito de acesso à educação de qualidade, em todos os níveis de aprendizado, o qual é assegurado à pessoa com deficiência, além da garantia de que as suas habilidades sejam usufruídas tanto quanto possível, buscando potencializá-las.

O conhecimento é um dos elementos constituintes da cidadania, ou seja, contribuir para que a pessoa com deficiência tenha acesso ao conhecimento é contribuir para a efetivação da cidadania desta pessoa; favorecendo a autonomia e atenuando a desigualdade. Vale salientar que, assim como está descrito na lei da inclusão, esse dever é do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

Reconhecendo este direito e as questões atreladas a ele, compreendemos a imprescindibilidade de garantir que seja um direito efetivo e não apenas um papel. Como já mencionado, o direito à educação compreende todos os níveis do sistema educacional, inclusive o nível superior.

No que diz respeito ao ensino superior, apesar de um trabalho significativo nas últimas décadas para sua expansão, o acesso ainda é restrito à uma parcela da sociedade.

Historicamente, a educação superior tem um alcance maior na classe econômica mais rica, pois as universidades, em sua maioria, eram privadas. Atualmente, possuímos universidades públicas, entretanto, não há uma garantia de acesso para todos.

As limitações de acesso e as condições de permanência ao ensino superior vão além das conjunturas financeiras, uma vez que, todos os sujeitos dispostos a ingressar na educação superior são sujeitos únicos, e divergem entre si, desde as dificuldades, quanto às aptidões.

Pensando neste sentido, reconhecemos que as pessoas com deficiência enfrentam desafios no contexto da educação superior, começando no acesso, implicando na sua permanência e por consequência no seu êxito ao final do curso. Partindo do reconhecimento da existência dessas dificuldades, buscaremos elucidar algumas delas e identificar as possibilidades passíveis a esses estudantes ao enfrentar essas problemáticas.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fim de discutirmos sobre as vivências dos estudantes com deficiência intelectual no ensino superior, precisamos inicialmente compreender quem são esses sujeitos e o que sabemos a respeito da vida acadêmica destes.

A deficiência intelectual foi vista até o século XIX de forma abstrata e tendenciosa; abstrata por ser tratada através de lendas e invenções populares e tendenciosa pelo fato de que as pessoas que tinham a deficiência eram entendidas como “idiota, bobo, imbecil”, ou seja, até então, eram simplesmente pessoas com a capacidade de raciocínio limitada ou lenta.

Somente então após esse período é que tivemos as primeiras compreensões da deficiência realmente como ela é, neste sentido MUNIZ (2008) apud REDIG (2011) traz o seguinte:

[...]desde 1908 já existia uma definição sobre a deficiência intelectual, porém apenas em 1937, Tredgold divulgou esta conceituação: “[...] um estado de desenvolvimento mental incompleto de tal tipo e grau que torna o indivíduo incapaz de se adaptar ao ambiente normal de seus semelhantes, de maneira a manter uma existência independente de supervisão, controle externo ou apoio” (p.04, grifo da autora).

Passamos a ter o conhecimento da deficiência intelectual pelo ponto de vista clínico, visto que, anteriormente a este momento, a deficiência além do não reconhecimento, também recebia o peso de ser entendida de forma ofensiva e muitas vezes humilhante para aqueles que tinham a deficiência, sendo tratados de forma excludente.



Após longos períodos de discussões e conceituações diferentes, atualmente, a deficiência intelectual já é passível de ser diagnosticada e recebe esta denominação para elucidar o fato de que a deficiência não está na mente como um todo, mas sim na condição cognitiva. Observamos ainda que, o diagnóstico da deficiência intelectual requer profissionais e recursos específicos, de modo a garantir resultados confiáveis, como também é necessário mais de um profissional envolvido, pois o diagnóstico parte dos aspectos neurológicos, mas requer um trabalho de análise multidisciplinar.

Respaldando-se no diagnóstico, a pessoa com deficiência deve ser entendido como um sujeito a buscar o seu desenvolvimento de uma forma integral. Deste modo deve receber o apoio que lhe for necessário, as adaptações específicas para cada indivíduo e os meios para potencializar suas aptidões e minimizar suas barreiras diárias.

É de suma importância contextualizar que, desde a antiguidade os indivíduos com deficiência ou alguma necessidade específica sofrem pela exclusão na sociedade, pois há algum tempo atrás elas eram simplesmente abandonadas. Segundo Otoo Marque da Silva (2009):

[...] as deficiências e doenças sempre fizeram parte da vida, sendo “ tão antigas quanto a própria humanidade”, manifestando-se em certos indivíduos e dificultando a sua sobrevivência, seja em razão da sua limitação, seja pelo tratamento de exclusão que experimentam na sociedade à qual pertencem.

Torna-se importante relatarmos sobre um dos influenciadores no Brasil que contribuiu para o desenvolvimento da educação inclusiva, sendo ele José Alves de Azevedo, ele era deficiente visual, dessa forma dificultava a aprendizagem dele naquela época, pois, de acordo com a perspectiva dele, percebe-se que a educação inclusiva formal tanto no Brasil ou em outros países mais desenvolvidos era praticamente nenhuma, mas a sua família era de classe alta e isso o favoreceu, colaborou para que ele estudasse na única Instituição de cegos existente até então, localizada em Paris naquele tempo.

Após José Alves voltar para o Brasil ele veio com uma ideia magnífica de implantar o sistema Braille, mas para o projeto ter andamento na educação era preciso que os superiores daquela época apoiassem esse objetivo, no entanto, como ele era professor de deficientes visuais, uma das suas primeiras alunas por coincidência foi a filha de um médico que trabalhava para a família de Dom Pedro II, com resultados positivos obtidos com a filha, o médico apresentou ele ao monarca que se sensibilizou com a situação e após quatro anos, em 1854

surgiu o Imperial Instituto dos meninos cegos.

De acordo com Mazzotta (2005), por insistência do imperador Dom Pedro II e seguindo o movimento europeu, foi criado pelo Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), e três anos depois, em 26 de setembro de 1857, fundou o Instituto de Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de surdos- INES).

No século XX, aos poucos os indivíduos foram conquistando seu espaço na sociedade, apesar de sabermos não ser o suficiente, cada avanço alcançado era importante para todos, pois era uma luta constante pelos seus direitos, não somente na educação, mas também no meio social, as pessoas com deficiência ou necessidade específica quando começaram a serem incluídas no meio social, ganharam mais força. Com isso, surgiu uma ideia de integração das crianças nas escolas regulares, ainda assim ocorreram algumas dificuldades para esses estudantes, porque as aulas não eram planejadas de acordo com a necessidade do aluno, ocasionando muitas das vezes uma preocupação com o aprendizado, pois conseqüentemente não iriam conseguir acompanhar os conteúdos abordados.

Com toda uma trajetória de persistência na sociedade para todos os indivíduos terem o mesmo direito à educação, entre os anos de 1960 e 1970 ocorreram algumas mudanças na educação, pois o sistema de ensino do país se submeteu a dois tipos de modalidades de ensino: a escola regular e a escola especial, no entanto, mesmo alcançando mais uma conquista, ainda é perceptível a exclusão na sociedade, ou seja, necessária a busca de uma constante evolução.

Enfrentando uma luta constante pelos direitos igualitários na sociedade e educação, na década de 90 surgiu a Conferência Mundial de Educação Especial, no entanto foi anunciada somente em 1994 com a Declaração de Salamanca, a qual é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social. Essa declaração desenvolveu a ideia de necessidades educacionais específicas, para incluir todos os indivíduos que não estão conseguindo exercer o seu direito à educação nas instituições escolares.

Depois da Declaração de Salamanca, ocorreram várias outras políticas públicas que contribuíram para a inclusão de pessoas com deficiência na educação, sendo uma delas a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A Lei de Cotas foi aprovada em 2012, tornando obrigatória a reserva de parte das vagas para alunos de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas, como também para as pessoas com deficiência. Dessa maneira, há uma porcentagem para esse público de indivíduos serem assistidos com o direito de entrar em instituições de ensino independente da sua deficiência, transtorno ou alguma necessidade específica.

Percebe-se que na sociedade vem ocorrendo mudanças significativas para a educação inclusiva, ao custo de muitas lutas, porém ainda se faz necessário um aprimoramento para uma educação de qualidade desses indivíduos, pois mesmo sendo amparado pela lei de cotas para entrar em instituições ainda ocorre as dificuldades para esses estudantes permanecerem, visto que alguns alunos que conseguem concluir o ensino superior, mas com muita dificuldade, pois no meio do caminho surgem barreiras que dificultam esses alunos concluírem com êxito seus cursos, podemos citar a falta de acessibilidade ao material acadêmico, acessibilidade estrutural; também a falta de ajuda de alguns familiares, colegas de classe e até mesmo professores.

Sabemos que a lei dá todo suporte quanto aos direitos desse público de indivíduos que precisam de toda uma acessibilidade, entretanto na sociedade e nos ambientes educacionais esse processo ocorre ainda de forma muito lenta, ocasionando muitas das vezes a desistência.

No entanto, para uma educação inclusiva funcionar nas escolas é necessário um conjunto de práticas pedagógicas necessárias para os alunos, todo um amparo e o acompanhamento necessário para estimulá-los a não renunciar aos estudos.

Consideramos durante a presente pesquisa, a abordagem sociointeracionista no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com Vygotski. Visto que, compreendemos a importância da interação do sujeito com o meio em que está inserido, os processos culturais, históricos e sociais que está exposto durante toda a sua vida, possibilitando desta forma a formação do conhecimento.

Pensando de acordo com essa perspectiva, torna-se justificável a ideia de que toda pessoa, independente de qualquer circunstância que lhe for imposta e dos propósitos pretendidos para sua vida, precisa e deve ser submetida a interação com o outro, pois somente a partir desta, poderá desenvolver-se como sujeito e potencializar suas aptidões, tendo em vista sua individualidade. Ou seja, a perspectiva sociointeracionista é levada em conta a despeito da

vida acadêmica.

É sabido que a aprendizagem de uma criança inicia-se muito antes da idade escolar, além do que suas experiências devem ser levadas em conta ao serem inseridas no espaço escolar. De acordo com VYGOTSKI, L.S (1991, p.55) compreende-se ainda que: “O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.”.

Deste modo, definir a concepção de aprendizado de uma forma simples e singular é tentar delimitar um processo na verdade tão complexo, ainda mais quando tratamos da aprendizagem escolar. MARTINEZ (2006, p.377) percebe essa complexidade e afirma:

Concebe-se a aprendizagem escolar de forma relativamente simples, como uma expressão relativamente direta do desenvolvimento cognitivo sem considerar como este está articulado a outras formas complexas da constituição do psicológico.

Se precisamos considerar a subjetividade para o aprendizado de acordo com as especificidades de cada sujeito, como poderíamos rotular uma pessoa passível de um aprendizado X sem identificar suas especificidades e lhe disponibilizar as condições que lhe são necessárias para esse aprendizado?

Infelizmente, uma parte significativa da sociedade ainda compreende o diagnóstico como uma justificativa para o não aprendizado, ou seja, associa-se a ideia de que a deficiência está diretamente ligada à falta de habilidades acadêmicas. Esse estigma enraizado na sociedade acaba transpassando o direito que a pessoa com deficiência tem de ter acesso à educação, pois mesmo tendo o direito previsto em lei, esta por si só não é capaz de oferecer a acessibilidade necessária ao estudante.

No cenário apresentado atualmente no Brasil, reconhecemos o crescente quadro de pessoas com o ensino superior completo, entretanto, também salientamos que os números ainda não são passíveis de admiração. E quando pensamos nesse número em relação ao público com Necessidade Educacionais Específicas, os resultados são ainda menos interessantes.

RAPOSO e MARTÍNEZ (2011, p.237) refletem o seguinte acerca do tema:

Os estudos e pesquisas sobre aprendizagem escolar representam um campo de investigação cada vez mais importante em razão das crescentes transformações e dos desafios que se colocam à educação como prática social.

A maioria das pesquisas está voltada para a aprendizagem no ensino fundamental e é fortemente marcada pela perspectiva que atribui à sistematização de métodos e técnicas a efetividade do processo de aprendizagem.

A aprendizagem no ensino superior - muito menos estudada - tem sido considerada, essencialmente, como agregação de competências técnicas, que visa a um desempenho exitoso na vida profissional e chama atenção, nesse nível de ensino talvez mais que em nenhum outro, a desconsideração da complexidade e diversidade constitutiva do processo de aprendizagem pela sua importância na formação e desenvolvimento integral dos aprendizes.

As autoras citadas percebem a importância da pesquisa no que diz respeito ao ensino superior, principalmente pelo fato de que neste nível de ensino é visto pouca consideração pela subjetividade dos sujeitos. E quando os sujeitos a serem percebidos nesse processo, são sujeitos com NEE, "...a agregação de competências técnicas, que visa a um desempenho exitoso na vida profissional..." torna-se um parâmetro ainda mais desinteressante na avaliação desses estudantes.

## **METODOLOGIA**

Com o objetivo de desenvolver o presente trabalho, utilizamos da pesquisa de natureza qualitativa, realizando uma revisão bibliográfica a partir das discussões dispostas nos livros físicos e artigos dos repositórios virtuais. Buscando compreender de forma coletiva, a possibilidade de uma inclusão efetiva e exitosa dos sujeitos com deficiência intelectual no ensino superior.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Alguns dos resultados que se destacam com a pesquisa são que, a educação apesar de garantida em lei como um direito a todos, ainda não é oferecida com equidade. Os estudantes com necessidades educacionais específicas, têm acesso a educação pública superior através das cotas e isso representa um significativo avanço, entretanto reconhece-se a necessidade de crescentes avanços no que diz respeito a inclusão no âmbito da educação.

As políticas públicas possuem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, porém não é a única questão a ser pensada. Principalmente, quando nos referimos a deficiência intelectual e pensamos em estudantes com essa condição, reconhecemos

os pré-conceitos já concebidos pela sociedade, o pouco conhecimento no que diz respeito a esses sujeitos e principalmente nas inúmeras possibilidades que têm ao seu alcance.

Evidentemente, alguns elementos são importantes para o desenvolvimento e êxito dos estudantes. Alguns deles são:

- O diagnóstico. É útil ter o diagnóstico, para buscar os acompanhamentos indicados, mas não se deve tê-lo como uma justificativa para o “não-aprendizado” ou como algo que limite o estudante;
- O envolvimento da comunidade escolar. A família, os colegas de classe, os professores, a gestão escolar, enfim, todos os envolvidos na educação dos estudantes com deficiência intelectual tem papel significativo, tanto pela dimensão relacional, quanto pela acessibilidade que deve ser ofertada;
- O respeito à individualidade do estudante. Compreende-se que cada indivíduo é único e aprende de forma diversa dos outros, ou seja, saber que um estudante tem deficiência intelectual não diz tudo a seu respeito, muito menos de sua aprendizagem. Deste modo, as metodologias e recursos necessitam ser vistos de forma subjetiva, visto que o interesse do estudante é que irá desencadear a sua ação.

Neste sentido, compreende-se que o acesso à informação, neste caso, ter o acesso à educação superior não determina a inclusão de fato. Os estudantes com deficiência intelectual necessitam de segurança e confiança para poder agir, serem reconhecidos como sujeitos de possibilidades e os meios para desenvolver de forma potencializada suas aptidões.

## **CONCLUSÕES**

Inferimos ao finalizar a pesquisa que somente a garantia de acesso, recursos físicos e técnicos; os quais são os alvos das políticas públicas, são sim indiscutivelmente importantes, porém não o suficiente para uma aprendizagem real. A comunidade escolar ao redor do estudante com Necessidades Educacionais Específicas tem papel essencial em sua vida acadêmica, pois através das atitudes e discursos a ele direcionados em suas interações é o que vai garantir de fato a inclusão.

O interesse na criação de possibilidades de aprendizagem dos estudantes com NEE precisa ser visto como prioridade, em detrimento da atenção para as suas limitações ou dificuldades.

A educação é um direito de todos, como previsto em lei, a negação ou impedimento da

efetivação deste direito, causa danos incontestáveis na vida dos sujeitos, inclusive desconsideração de sua cidadania.

Por fim, verificamos que os desafios enfrentados e os possíveis êxitos de cada estudante estão diretamente ligados a sua individualidade, a qual precisa ser compreendida, respeitada e utilizada ao seu favor. Principalmente no ensino superior, pois para a sociedade, muitas vezes este momento na vida acadêmica é visto como uma preparação de competências técnicas para o mercado de trabalho, desconsiderando as aptidões dos sujeitos do processo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 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: 05 março de 2023.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. **A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes**. In: SILVA, A.M.M.; MACHADO, L. B.; MELO, M.M de O.; AGUIAR, M. da C. C. de (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. v. 1, p. 371-87. Recife: UFPE, 2006.

RAPOSO, Patrícia Neves; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **A aprendizagem dos alunos com deficiência visual: reflexões a partir de uma pesquisa no ensino superior**. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. *Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 237-271.

REDIG, Annie Gomes. **Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum**. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO Allan. *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUR- Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. p.51-61.

SÁ, Ana Claudia Maranhão; DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla. **Acessibilidade e Inclusão no ensino superior: Reflexões e ações em universidades brasileiras**. Universidade Federal de Goiás, p. 05-11, 2020 disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/CI\\_Acessibilidade\\_Inclusao\\_Ensino\\_Superior.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/CI_Acessibilidade_Inclusao_Ensino_Superior.pdf)

SANTOS, Giceli Ribeiro dos. **História Da Educação Especial No Brasil: Dos Primórdios Aos Dias Atuais**. UCSAL (Universidade de Católica do Salvador) semana de Mobilização Científica, 17 a 21 de Outubro de 2005 disponível em: <http://ri.ucs.br:8080/jspui/bitstream/prefix/2741/1/Hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20no%20Brasil.pdf>

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. **Inclusão: desafios do atendimento educacional especializado**. *Revista Educação Pública*, v.21, n° 46. 21 de dezembro de 2021 disponível em:



<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/46/inclusao-desafios-do-atendimento-educacional-especializado>

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes. Editora Ltda. São Paulo - SP 1991.



---

## HISTÓRIA E FUNDAMENTAÇÕES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAUCAIA-CE

---

Terezinha Alves Farias Lima<sup>1</sup>

Ânica Monte de Sousa<sup>2</sup>

Grasiele Ribeiro Marinho do Nascimento<sup>3</sup>

Liziane da Rocha Lima Martins<sup>4</sup>

Jean James Vale Travassos<sup>5</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer um breve histórico da Educação Especial, contextualizando esse tema no município de Caucaia – Ceará. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental com a abordagem qualitativa de dados quantitativos. Neste estudo, utilizamos como referencial teórico os textos e bases legais de documentos oficiais que fazem parte da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documentos da Educação Especial de Caucaia, dentre outros autores que estudam a temática. É importante a compreensão desses documentos, pois podem contribuir para o melhor entendimento sobre as fundamentações da Educação Especial. Os resultados mostram que, apesar dos avanços, ainda há muito a repensar sobre o entendimento e cumprimento da legislação e que ainda é necessário um estudo mais aprofundado sobre o tema.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Fundamentações legais e históricas.

### ABSTRACT

This article aims to make a brief history of Special Education contextualizing this theme in the municipality of Caucaia – Ceará. It is a bibliographical and documentary research with a qualitative approach of quantitative data. In this study, we used as a theoretical reference the legal texts and bases of official documents which are part of the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008), documents from Special Education in Caucaia, among other authors who study the subject. It is important to understand these documents, as they can contribute to better knowledge of the foundations of Special Education. The results show that, despite the advances, there is still much to rethink about the understanding and compliance with the legislation and that it will require more detailed study on this specific subject.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Historical and legal foundation of Special Education.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação, World University Ecumenical. E-mail: terezinhadamasceno1977@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Ciências da Educação, World University Ecumenical. E-mail: anicamontestutz@gmail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Ciências da Educação, World University Ecumenical. E-mail: [grasieleribeiro@outlook.com](mailto:grasieleribeiro@outlook.com)

<sup>4</sup> Mestranda em Ciências da Educação, World University Ecumenical. E-mail: [lizianerlm.@hotmail.com](mailto:lizianerlm.@hotmail.com)

<sup>5</sup> Mestrando em Ciências da Educação, World University Ecumenical. E-mail: [jeanjamestravassos@gmail.com](mailto:jeanjamestravassos@gmail.com)

---

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo tem como objetivo fazer um breve histórico da Educação Especial e contextualizá-la no município de Caucaia – Ceará. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental dentro da abordagem qualitativa e quantitativa. Para este estudo, utilizamos como referencial teórico os textos legais e documentos oficiais que fazem parte da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outros autores que estudam a temática.

O estudo é relevante, pois pode contribuir para o melhor entendimento sobre as fundamentações da Educação Especial. Da mesma forma, é primordial para qualquer ser humano ter o conhecimento da legislação existente sobre a inclusão dos sujeitos com deficiência, sobretudo, para nós, profissionais da educação. Apesar da existência da legislação, sabemos que, por ausência de conhecimento ou falta de interesse do sistema político, muitas vezes a realidade é outra, e a teoria acaba não se efetivando na prática. Daí o nosso interesse pelo tema, pois sabemos que as melhorias do ponto de vista teórico-prático ainda precisam ser alcançadas.

Inicialmente, fizemos um breve histórico da Educação Especial desde a Antiguidade até a Idade Moderna/Contemporânea. Em seguida, discorremos sobre os aportes teóricos e marcos legais da Educação Especial no Brasil. Por último, fizemos uma pesquisa sobre a história da Educação Especial em Caucaia – CE e apresentamos as conclusões da pesquisa.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Desde a Antiguidade, que é considerada o primeiro momento da história da Educação Especial, as pessoas que possuíam alguma deficiência ou transtorno sempre foram excluídas ou sofreram, de alguma forma, com a intolerância, a segregação e até mesmo a extermínio.

Casarin (2007) traz uma revisão dos fatos históricos, da qual fizemos um recorte sobre como a sociedade se comportava e o destino que era dado a essas pessoas em diferentes partes do mundo, da fase histórica inicial até a Idade Contemporânea. Segundo a autora, na China, as pessoas com deficiência eram lançadas ao mar. Na região da Gália, elas eram sacrificadas aos deuses. Os hebreus que tinham alguma deficiência ou doença crônica eram considerados impuros e pecadores. A Grécia antiga, que cultuava a perfeição do corpo, desprezava e abandonava as pessoas com deficiência. Muitas tribos acreditavam que a causa das deficiências tinha uma razão oculta. Em Esparta, eram jogadas nos rochedos pelo Conselho de

---

Anciãos. Em Roma, eram abandonadas no rio Tibre. Algumas pediam esmolas e eram bobos da corte.

Na Idade Média, a Igreja católica condenou o infanticídio, porém atribuiu as deficiências a causas sobrenaturais. As pessoas com deficiências eram vistas como possuídas pelo demônio e, portanto, deveriam ser exorcizadas.

A Idade Moderna, o segundo momento da história da Educação Especial, é também conhecida por era das instituições ou fase de segregação institucional e compreende o final do século XVIII e começo do século XIX. A autora supracitada relata como marcantes desse período: a criação de escolas para pessoas com deficiências; a tentativa de encontrar métodos de tratamento com o desenvolvimento científico e técnico. Nesse contexto, foram realizadas as primeiras iniciativas na Educação Especial para o desenvolvimento de métodos avaliativos e tratamento terapêutico.

A partir do Período Renascentista, surgem os registros dos primeiros interessados nas deficiências, sobre as experiências exitosas nessa área:

O frade Pedro Ponce de Leon (1509-1584) que, em meados do século XVI, os deficientes levou a cabo [...] a educação de 12 crianças surdas com surpreendente êxito. Ponce de Leon escreveu um livro, Doutrina para los mudos-sordos, e é reconhecido como iniciador do ensino para surdos e criador do método oral. Em 1620, Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicou Redución de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos. A primeira escola pública para surdos foi criada por abade Aharles Michel de l'Éppe, em 1755. Em 1784, Valentin Haüy (1745-1822) criou em Paris um instituto para crianças cegas. Entre os seus, encontrava-se Louis Braille (1806-1852), que viria mais tarde a criar o famoso sistema de leitura e escrita conhecido precisamente por sistema Braille. (JIMENEZ, 1997, *apud* CASARIN, 2007, p. 9).

Os estudos de Casarin (2007) ainda nos mostram os avanços que foram ocorrendo ao longo da história. Em 1846, Edward Seguin criou o primeiro internato público da França para crianças com retardo mental<sup>6</sup>. Já em 1884, a médica italiana Maria Montessori criou um programa de treinamento para crianças com retardo mental nos internatos de Roma orientando-se pelos estudos de Seguin e, posteriormente, de Itard.

No século XX, foram detectados inúmeros casos de necessidades educacionais especiais, dificultando o desenvolvimento da aprendizagem na classe regular de ensino. Nesse contexto, as escolas especiais foram abertas segundo suas especificidades de atendimento e

---

<sup>6</sup> O termo "retardo mental" é citado no artigo por ser a expressão utilizada na época. Atualmente é utilizado o termo "deficiência intelectual".

---

especialidade, como escolas para cegos, surdos, crianças com deficiências mentais e com paralisia cerebral.

Na Dinamarca, as associações de pais começaram a rejeitar as escolas especiais do tipo segregadoras e, diante disso, foi instituído na legislação o conceito de normalização. Segundo Casarin (2007), esse conceito é entendido como a possibilidade de a pessoa com deficiência intelectual desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível. Nessa perspectiva, na década de 1970, nos Estados Unidos, começava-se a ouvir falar em inclusão. Desde a década de 1990, as pesquisas em Educação Especial têm enfatizado a inclusão, que é considerada o terceiro momento da Educação Especial. Embora a proposta de Integração tenha sido mundial, vivemos, atualmente, a perspectiva de Educação Especial, pautada nas premissas da Educação Inclusiva.

## **METODOLOGIA**

Para a pesquisa bibliográfica, foi consultado um artigo publicado em repositório da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa documental se deu a partir da análise de textos legais e documentos oficiais que fazem parte da Política Nacional de Educação Especial. Para a pesquisa sobre a especificidade da Educação Especial no município de Caucaia, os dados foram obtidos do documento Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área de deficiência intelectual para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais da Educação Especial (2012) e da Proposta Curricular do município de Caucaia (2020). A coleta de dados para a pesquisa aconteceu durante os meses de janeiro e fevereiro de 2023.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados encontrados foram extraídos do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), (BRASIL, 2008)<sup>7</sup>. De acordo com a pesquisa, foi possível situar alguns marcos legais importantes para a Educação Especial no Brasil. O histórico sobre o atendimento às pessoas com deficiência teve seu início na época do Império, com a criação de duas instituições no Rio de Janeiro: em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

Outro marco importante foi a fundação do Instituto Pestalozzi em 1926, uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Em 1954, é

---

<sup>7</sup> Os documentos legais citados a partir desse documento, com data anterior ao ano de 2008, seguindo as normas da ABNT, não constam nas referências bibliográficas, pois já consta a referência do documento consultado.

fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 74.024/61, que sinaliza o direito dos excepcionais<sup>8</sup> à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seguida, no seu artigo 206, inciso I, estabelece como um dos princípios para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e ainda garante, no seu artigo 208, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069/90, artigo 55, vem reforçar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Outros documentos importantes que também foram marcos para a Educação Especial no Brasil foram: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 19) orienta o processo de “integração instrucional” relacionado ao acesso às classes comuns do ensino regular aos estudantes que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. No seu artigo 58 do capítulo V, vem a afirmar que a modalidade de educação escolar deve ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino e enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

Nesse processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (MEC/SEESP, 2001, p. 69), no artigo 2º,

---

<sup>8</sup> Essa palavra, assim como as expressões “portador de deficiência” e “pessoa deficiente” aparecem em muitas leis e documentos brasileiros, porém são equivocadas. Atualmente, utiliza-se a expressão “pessoa com deficiência”.

---

determinam que os sistemas de ensino “devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Outro marco igualmente importante foi a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, a qual afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Em 2003, é criado pelo Ministério da Educação o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2005, o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Ainda nesse mesmo ano, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, são criados centros de referência para atendimento educacional especializado aos alunos, orientação às famílias e formação continuada aos professores.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na Educação Superior.

Em 2008, com a PNEEPEI, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em 2009, o Decreto 6.949/2009

---

da Organização das Nações Unidas (ONU) ratificou a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Em 2011, o Decreto 7.611/2011, no seu artigo 2º, diz que a Educação Especial deve “garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no seu artigo 27, capítulo IV – Do Direito à Educação, afirma:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, p. 12).

Nesse contexto, surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como objetivo colaborar com o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes na sala de aula comum. É sobre isso que discorreremos na próxima seção, no sentido de entender como esse serviço é ofertado no município de Caucaia – CE.

## **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CAUCAIA**

Esta parte do texto apresenta a pesquisa documental realizada no município de Caucaia. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Caucaia (2012), a Educação Especial nesse município teve seu início nos anos 1970, através da Fundação Perpétua Magalhães (FUNPEM), instituição filantrópica, pioneira em atender à demanda dos alunos então “excepcionais” em sentido educacional.

Fundada no dia 08 de junho de 1979, iniciou o atendimento à sua clientela no dia 08 de junho de 1980, sendo o trabalho inicialmente dirigido às pessoas com deficiência intelectual, somente no ano de 1983 foi iniciado o atendimento aos surdos.

A escola de Educação Especial pioneira no município veio atender às necessidades da demanda dos “excepcionais”, contribuindo com os órgãos estadual e municipal nesse segmento, que, até então, não era assistido por essas duas instâncias. Sua história se confunde

---

com o percurso da Educação Especial do país, tanto no atendimento aos alunos com deficiência intelectual como no atendimento aos alunos surdos.

A instituição ofereceu atendimento à pessoa com deficiência intelectual durante 30 anos, desde as classificações: excepcionais treináveis, excepcionais não treináveis, deficiência mental, pessoa deficiente, pessoa especial, pessoa com necessidade educacional especial, até chegar à terminologia de deficiência intelectual. Também houve mudanças nas metodologias; no atendimento dos alunos surdos atuou com a oralização, a comunicação total e, atualmente, no modelo de AEE, trabalha com bilinguismo.

Após esse período, a instituição passou a atuar como Centro de Atendimento Especializado (CAEE) Danilo Sá Benevides Magalhães, com capacidade para atender crianças e jovens com deficiência intelectual, física e sensorial em todo o município de Caucaia. Esse centro realiza um trabalho de excelência e qualidade desenvolvido através das seguintes atividades: AEE, fonoaudiologia, terapia ocupacional, serviço social, psicologia, grupos terapêuticos, teatro, dança, jogos lúdicos, artes plásticas, jogos matemáticos, letramento português/Libras e educação física adaptada.

Nesse sentido, o AEE oferecido pela instituição objetiva promover a socialização, construir valores, independência, autoestima, os princípios éticos e morais e as noções básicas dos conhecimentos culturais, de modo que possa contribuir para o desenvolvimento socioeducacional do aluno na perspectiva de se construir uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

De acordo com a SME/Caucaia (2020), o atendimento às pessoas com deficiência no serviço público municipal teve início em 2001, em concordância com a proposta de inclusão da Política Educacional do Estado do Ceará. Após uma sensibilização junto às autoridades do município, o projeto de implantação do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE) foi aprovado pela Câmara Municipal dos Vereadores e Secretaria Municipal de Assistência Social. Em seguida, o projeto foi encaminhado para a Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação (CREDE), visando a um parecer favorável para a implementação desse núcleo.

Em 2002, o NAPE foi implantado na Escola Flávio Portela Marcílio, sob a orientação da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Na ocasião, foram construídas três salas para um melhor funcionamento.

Na mesma época, houve um concurso público no município que ofertou 30 vagas para professores de Educação Especial. Os professores classificados assumiram seus cargos em

---



Salas de Apoio Pedagógico Específico (SAPE) distribuídas nas 06 regiões do município, conforme veremos no quadro 01 a seguir:

**Quadro 01:** Professores da Educação Especial por região

| Região  | Escolas com AEE |
|---------|-----------------|
| Sede    | 02              |
| Jurema  | 08              |
| Praias  | 05              |
| Garrote | 05              |
| BR 020  | 05              |
| BR 222  | 05              |
| Total:  | 30              |

**Fonte:** Autores, 2023. Adaptado de SME/CAUCAIA (2012).

O objetivo era atender alunos com dificuldades de aprendizagem e os educandos com deficiência física, sensorial, intelectual e autismo eram encaminhados para o NAPE, trabalho que era coordenado pelo grupo de Educação Especializado (NEE) da SME.

Em 2008, o município firmou convênio com a instituição Pequeno Cotelengo Dom Orione, para atender crianças com necessidades especiais, preferencialmente crianças autistas e com paralisia cerebral. Com uma equipe multidisciplinar formada por pedagogos, educadora física, psicopedagogo, fisioterapeuta, fonoaudióloga e assistente social, desenvolvia atividades participativas, incentivando a criatividade e a capacidade de cada aluno.

Desde 2009, de acordo com o estabelecido na PNEEPEI (2008), a SME promove acesso a serviços e recursos para atender às necessidades dos alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação do AEE como serviço ofertado da Educação Especial/Inclusiva complementar ou suplementar à escolarização que busca assegurar condições de acessibilidade pedagógica aos alunos com deficiência conforme o quadro a seguir:

**Quadro 2:** Serviços e recursos ofertados pelo município.

|   |   |
|---|---|
| Escolas com AEE/Professores/SRM   | 62  |
| Equipe Multidisciplinar   | 01 professora/altas habilidades/superdotação<br>02 pedagogas<br>02 psicólogos<br>01 fisioterapeuta<br>02 fonoaudiólogas<br>02 terapeutas educacionais<br>02 assistentes sociais |
| Núcleos de Atendimento Pedagógico/Educacional Especializado – NAPE/NAEESC               | 10  |
| Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras)/escolas com alunos surdos incluídos | 28  |

|   |    |
|---|----|
| Profissionais de apoio à alimentação, higiene e locomoção                                     | 50 |
| Convênio com o Centro de Atendimento Educacional Especializado Danilo Sá Benevides Magalhães; |    |
| Convênio com o Projeto Cotelengo Dom Orione   |    |

**Fonte:** Autores, 2023. Adaptado de SME/CAUCAIA (2020).

Em 2010, a Prefeitura Municipal de Caucaia realizou outro concurso para a Educação Especial, ampliando o número de professores para atuarem nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas quais é aplicado o AEE. Atualmente, o número de professores e escolas contempladas aumentou consideravelmente, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 03:** Escolas por região/escolas atendidas

| <b>Região/Escolas com AEE</b> | <b>Número de escolas com alunos atendidos</b> |
|-------------------------------|---|
| Sede/11                       | 13  |
| Jurema/25                     | 34  |
| Praias/09                     | 12  |
| Garrote/05                    | 06  |
| BR 020/05                     | 17  |
| BR 222/07                     | 25  |
| Total: 62                     | Total: 107                                    |

**Fonte:** Autores, 2023. Adaptado de SME/CAUCAIA (2020).

Os resultados mostram o compromisso que o município tem demonstrado com a Educação Especial, cada vez mais tentando efetivar a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, reconhecendo e respeitando os seus direitos.

Em 2016, foi implantado, na Escola de Educação Infantil e Fundamental Sete de Setembro, outro Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEESC), com o objetivo de prestar acompanhamento pedagógico especializado ao público-alvo da Educação Especial, por meio de uma equipe multiprofissional. No mesmo ano, foi iniciada a inclusão dos estudantes surdos em tempo integral com oferta do AEE nos três momentos pedagógicos: AEE para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, AEE para o Letramento e para Apoio aos Conteúdos Escolares.

Diante do exposto, percebemos um avanço importante nas políticas públicas do município, que, por meio do último concurso público, dobrou o número de educadores que atuam na Educação Especial, atendendo aos alunos com deficiência em todas as suas especificidades.

---

Nesse contexto, neste ano de 2023, a SME/Caucaia realizou o primeiro processo seletivo para contratar profissionais para compor a equipe do Serviço de Atendimento Multidisciplinar Educacional (SAME). Ao todo, foram selecionados 20 profissionais, entre eles psicólogos, assistentes sociais e psicopedagogos. Profissionais que vêm para colaborar para uma educação de qualidade para todos em uma perspectiva inclusiva no município de Caucaia. Isso demonstra o compromisso e o trabalho da Supervisão de Educação Especial da SME/Caucaia com todos que fazem parte desse contexto.

## CONCLUSÕES

A história da Educação Especial ressalta a existência de pessoas diferentes desde os tempos mais longínquos da civilização. A não aceitação dessas diferenças revela as posturas diferenciadas e até cruéis em relação às pessoas com deficiências, no que diz respeito à postura de aceitação, tolerância, menosprezo ou destruição.

A história das deficiências e da Educação Especial tem um marco histórico amplo e necessário para o conhecimento de todos, sobretudo dos educadores. É preciso salientar que as legislações vigentes têm representado um grande avanço para as pessoas com deficiência e para a sociedade em geral. No entanto, é necessário que todos os profissionais da escola se apropriem das leis e se esforcem para acolher e incluir as pessoas com deficiência, garantindo assim os direitos, para que as leis não fiquem somente no papel.

A pesquisa no município de Caucaia relata a trajetória da Educação Especial desde 1979. Sua história associa-se com o percurso da Educação Especial do país, tanto no atendimento aos alunos com deficiência intelectual como no atendimento aos alunos surdos. Isso mostra de maneira significativa seu compromisso com a Educação Especial. Apesar das dificuldades encontradas no sistema de ensino, o município vem tentando efetivar a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, reconhecendo e respeitando os seus direitos.

Os resultados desta pesquisa contribuem para ampliar conhecimentos, em prol de defender a causa sobre a igualdade de todos os cidadãos perante as leis brasileiras, e indicam que, apesar dos avanços, ainda há muito a repensar sobre o entendimento e cumprimento da legislação e que ainda é necessário um estudo mais aprofundado sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF: Presidência da República, 2015. Disponível em:

---

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 15 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto 6.949 DE 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 15 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto 7.611, DE 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica**. Brasília: MEC /SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 19 jan. 2023.

CAUCAIA. **Documento referencial de avaliação da aprendizagem na área de deficiência intelectual para o Ensino fundamental: anos iniciais da educação especial- Supervisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia, CE, 2012.**

CAUCAIA. Secretaria Municipal. **Proposta Curricular de Caucaia**. Caucaia, CE: 2020.

CASARIN, Melania de Melo. **Fundamentos da Educação Especial**. (2007) Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16392>. Acesso em 30 jan. 2023.

---

**IMPORTÂNCIA DO TRADUTOR E INTERPRETE DE LIBRAS NO COTIDIANO EDUCACIONAL: UMA PERSPECTIVA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS**

Ediana Pereira Parente<sup>1</sup>  
Ruth da Silva Samias<sup>2</sup>  
Eliel dos Santos Leão<sup>3</sup>  
Cecília Menezes de Belém<sup>4</sup>  
Edioney Pereira Parente<sup>5</sup>

**RESUMO**

A referida problemática surgiu pela necessidade de investigar, se a presença do Tradutor e Interprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, contribuem com a inclusão de alunos surdos, por conta disso, se fez necessário uma investigação mais aprofundada sobre: “Importância do Tradutor e Interprete de Libras no cotidiano educacional: uma perspectiva para o processo de inclusão de alunos surdos. A metodologia utilizada na referida pesquisa, se deu através do método misto, para obtenção das informações para análises de dados, se fez necessário a aplicação de questionários para professores de todas as disciplinas, bem como para a Interprete de Libras e para alunos (surdos e ouvinte). Como objetivo geral: Analisar a Importância do Tradutor e Interprete de Libras no cotidiano educacional: uma perspectiva para o processo de inclusão de alunos surdos. E como objetivos específicos: Identificar as Políticas educacionais voltada para o Tradutor e Interprete de Libras no cotidiano educacional: uma perspectiva para o processo de inclusão de alunos surdos; Explicitar as ações de intervenção correlacionada com a importância do Tradutor e Interprete de Libras no cotidiano educacional: uma perspectiva para o processo de inclusão de alunos surdos; Especificar as diferentes estratégias pedagógicas do docente mediante o Tradutor e Interprete de Libras no cotidiano educacional: uma perspectiva para o processo de inclusão de alunos surdos. Como suporte teórico temos alguns autores com: Ferreira (2019), Rosa (2017), Tiverole (2014), Quadro (2004), Oliveira (2018), Machado (2012), Sampiri (2013). A apresentação dos dados será através de gráficos e quadro. As análises e resultados dos dados serão fundamentados com autores que abordam sobre a referida temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Libras. Interprete de Libras. Aluno Surdo. Escola Inclusiva.

**ABSTRACT**

This problem rose from the need to investigate whether the presence of the Brazilian Sign Language Translator and Interpreter- Libras, contribute to the inclusion of deaf students, because of this, a more in-depth investigation was necessary on: “Importance of the Translator and Interpreter of Libras in the daily educational routine: a perspective for the inclusion of deaf students. The methodology used in the research, was through the mixed method, to obtain the information for data analysis, it was necessary to apply questionnaires for teachers of all disciplines, as well as for the Libras Interpreter and for students (deaf and hearing). As the general objective: Analyze the Importance of the Translator and Interpreter of Libras in the daily educational routine: a perspective for the inclusion of deaf students. And as specific objectives: Identify the educational policies aimed at the Translator and Interpreter of Libras in the daily educational routine: a perspective for the inclusion of deaf students; Explicit the intervention actions correlated with the importance of the Translator and Interpreter of Libras in the daily educational routine: a perspective for the inclusion of deaf students; Specify the different pedagogical strategies of the teacher through the Translator and Interpreter of Libras in the daily educational routine: a perspective for the inclusion of deaf students. As theoretical support we have some authors with: Ferreira (2019), Rosa (2017), Tiverole (2014), Quadro (2004), Oliveira (2018), Machado (2012), Sampiri (2013). The presentation of the data will be through graphs and tables. The analysis and results of the data will be based on authors who address the referred theme.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação: Universidade Del Sol - UNADES: [edianapp2@gmail.com](mailto:edianapp2@gmail.com)

<sup>2</sup> Letras Libras, Universidade Uniasselvi: [ruthsamias010779@gmail.com](mailto:ruthsamias010779@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduado em Letras Língua portuguesa, Universidade Luterana do Brasil – ULBRA: [elijelleao.pro@gmail.com](mailto:elijelleao.pro@gmail.com)

<sup>4</sup> Mestra em Educação: Universidade Del Sol - UNADES: [menezesdebelemcecilia@gmail.com](mailto:menezesdebelemcecilia@gmail.com)

<sup>5</sup> Mestre em Educação: Universidade Del Sol - UNADES: [edioneyp@gmail.com](mailto:edioneyp@gmail.com)

Interpreting Libras the educacional routine: perspective for the process of inclusion of students. The methodology used in that research, was through the mixed method, to obtain information for data analyses, it was necessary to apply questionnaires to teachers of all disciplines, as well as to the Libras Interpreter and to students (deaf and listener). As a general objective: To analyze the importance of the Translator and Interpreter of Libras in the educacional routine: a perspective for the process of inclusion of deaf students. And as especific objective: Identify educational policies aimed at the Libras Translator and Interpreter in the educational routine: a perspective for the process of inclusion of deaf students; Explain the correlated intervention actions with the importance of the Libras Translator and Interpreter in the educational routine: a perspective for the process of inclusion of deaf students: Specify the diferente pedagogical trateies of the teacher through the Libras Translator and Interpreter in the educational routine: a perspective for the process of inclusion of deaf students. As theoretical supoppot e have some authors with: no cotidiano educacional: uma perspectiva para o processo de inclusão de alunos surdos. Como suporte teórico temos alguns autores com: Ferreira (2019), Rosa (2017), Tiverole (2014), Quadro (2004), Oliveira (2018), Machado (2012), Sampieri (2013). The presentation of the date will be through graphs and table. The analysis and results of the date willbe based on authors who address the aforementioned theme.

**Keywords:** Libras. Interpreter of Libras. Deaf Student. Inclusive School.

## INTRODUÇÃO

Como é perceptivo atualmente a presença de surdos na sociedade, podemos ver o surdo inserido no ensino superior, bem como no mercado de trabalho, mesmo sabendo que são amparados por lei, ou seja, tem direito a um benefício, muitos deles abdicam desse recurso e preferi trabalhar para se manter, eles gostam de se sentirem úteis. Recentemente conquistaram um espaço a mais no âmbito educacional, hoje alguns deles têm o privilégio de ser acompanhado em sala de aula por um Tradutor Interprete Língua de Sinais (TILS). Santiago (2015, p.127) ressalva a importância da atuação do Tradutor e Interprete de Libras cotidiano escolar, “haja visto que tal profissional vem contribuindo de forma significativa na mediação entre pessoas surdas/ouvinte ou ouvinte e surdo”, facilitando também a interação de professor/aluno.

Contudo, a escola de ensino regula estar conquistando aos poucos o patamar de inclusão, mas comparando a atualidade com décadas atrás, o surdo ganhou um espaço, tendo a Libras como forma de comunicação e interação, sem nenhum empecilho como era no passado, assim pode-se citar a conquista também direitos como a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, lei 10. 436 e assim sucessivamente, pode-se constata que cada vez mais, os surdos interagem na sociedade e que hoje, pelo fato de ter mais profissionais com formação de Tradução e

---

Interpretação em Libras, inseridos no mercado de trabalho, isso facilita com certeza cada vez mais a vida do surdo.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O interprete em algum momento poderá se deparar com alunos surdos que não têm conhecimento da Libras, ou seja, em nenhum momento esse aluno teve acesso ao ensino de tal língua, com isso dificultando assim seu ensino aprendizagem, seguindo esse pensamento Tucuxi (2009,p.25) expõe a seguinte Idea que, “[...] é preciso que a escola, o professor e o interprete educacional, como adulto ou parceiro das atividades façam uma mediação social que possibilite ao aluno surdo estratégias interagir com o seu meio”. Portanto “[...] o desenvolvimento está ligado a processos de transformações que ocorrem ao longo da vida, percebido por meio das práticas educativas e culturais e das interações sociais nos mais diversos ambientes e situações. (TIVEROLI, 2014, p.24).

Nesse caso, o TILS terá que de alguma forma traçar um método de alfabetização que envolva a datilologia (alfabeto manual). Fernandes: Romero (2016, p.12) enfatizam o quão da importância do ensino do alfabeto manual como estrutura “[...] linguística da Libras ... foi o método estratégico sugerido no processo de ensino aprendizagem”. Dessa forma o TILS sabendo que esse aluno não tem o conhecimento da Libras, esse profissional deverá levar essa informação ao conhecimento da coordenação pedagógica da escola, onde o mesmo tomará as providencias cabíveis, encaminhando-a imediatamente a uma sala de reforço, onde deverá iniciar seu aprendizado em Libras. “Então para o aluno surdo o eixo principal de aprendizagem é LIBRAS, conseqüentemente ele deverá saber o português para fazer parte do contexto escolar, desenvolvendo assim educação bilíngue e tendo seu direito preservado a uma educação de qualidade” (DOMANOVSKI: VASSÃO, 2016, p. 03).

O Tradutor e Interprete de Libras antes de iniciar a uma interpretação se faz necessário que o mesmo conheça o conteúdo e que possa tirar quaisquer dúvida sobre o discurso a ser interpretado, para que assim, não suja dúvida por parte do aluno surdo, consecutivamente o IE, estará buscando novas estratégias como forma de inclusão são cruciais sempre que necessárias, portanto o IE precisa inventar e reinventar de forma articuladas métodos de comunicação que facilite o ensino aprendizagem e a comunicação de professor/aluno, aluno/aluno, para que aja interação entre ambos. “Em sala de aula, os IE precisam empregar e desenvolver estratégias tradutórias e interpretativas para lidar com os textos escritos e orais e com o tipo de discurso específico ao seu contexto de atuação, principalmente o gênero aula” (ALBRES, 2015 *apud*

---

ALBRES: RODRIGUES, 2018, p. 20). Regis: Morais: Silva (2014, p. 01) contextualizam método de interpretação usando os classificadores como suporte na compreensão do aluno surdo “[...] os classificadores são expressões da forma de um objeto, alguém ou alguma coisa. São representados em formas de configuração das mãos, que mostra ou descreve uma pessoa, um animal ou até mesmo um objeto”.

As autoras explicitam de forma clara e sucinta que, os classificadores são os movimentos ou formato feito pelo sinalizador (ouvinte ou surdo), de modo que exemplifique o objeto ou animais. Mediante ao contexto é bem comum que o surdo em sala de aula venha a ter inúmeras dúvidas com relação a algum conteúdo na hora das aulas expostas. Ferreira *et al* (2019, p.02) afirma que, “a presença do aluno Surdo em sala exige que o professor reconheça a precisão da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno [...]”. Mesmo o IE usando técnicas de sinalização, mesmo assim, o aluno poderá continuar sem entender, cabe ao intérprete orientar o professor titular a buscar métodos como aula expositiva e que nessa aula o mesmo faça uso de imagens e figuras, pois “[...] o aluno surdo depende muito de materiais visuais e da ação do professor para ampliar seu conhecimento, pois sendo que, a principal fonte de comunicação e expressão do aluno surdo é sua língua materna LIBRAS” Ferreira *et al* (2019, p.03).

Se em algum momento o surdo solicitar a presença do TILS em ambientes como bibliotecas ou em um momento que o aluno (surdo) necessite de buscar alguma informação de cunho educacional (escolar), Ferreira *et al* (2019, p.03) argumentam que, “na escola a aluna conta com o auxílio do Intérprete Tradutor de Língua de Sinais. Ele é a ponte para a comunicação entre a surda e os ouvintes, mediando o entendimento e a compreensão dos conteúdos trabalhados na série em que frequenta [...]”. Portanto, o Intérprete servirá como ponte na comunicação das Pessoas Surdas- PS com os ouvintes.

A formação do profissional Tradutor e Intérprete de Libras está descrita no Decreto de nº 5.626, especificamente no capítulo V, onde trata “sobre a formação do tradutor e intérprete de Libras/Português, e no artigo 17 é afirmado que essa formação deve ocorrer por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras/Português[...]” (ARAÚJO: SOUZA: OLIANE, 2015, p.56). O TILS no cotidiano educacional, tem a função primordial de “[...] intermediar as relações estabelecidas entre o aluno surdo e os demais sujeitos presentes nesse contexto [...]” (SILVE: OLIVEIRA, 2016, p.04). Dessa forma o Tradutor Intérprete educacional, “[...] é responsável pela mediação entre o aluno surdo com os

---



colegas ouvintes e o professor, além de possibilitar o acesso aos conteúdos que estão sendo abordados em sala de aula” (ROSA, 2017, p.22).

O profissional IE, não pode exercer o papel principal (docente) em sala de aula, em momentos específicos esse profissional em algum momento poderá está auxiliando o professor titular, em uma atividade que envolva o a indivíduo surdo, pois “[...] nesse sentido, uma vez que o intérprete está inserido na escola, o trabalho de tradução, interpretação e o trabalho docente, de certa maneira, articulam-se na atuação desse profissional, produzindo novas configurações” (SILVE: OLIVEIRA, 2016, p.04). As autoras enfatizam também que, “ao trabalhar com os estudantes surdos no espaço escolar, o intérprete de Libras passa a ter um compromisso com a construção do conhecimento desses alunos, interpondo-se como um mediador nesse processo, o que traz novos desdobramentos para sua atuação profissional (SILVE: OLIVEIRA, 2016, p.04). Mediante ao exposto Tiveroli (2014, p. 12) dispõe de aspectos que implicam na atuação desse profissional pressupõe que, “o tradutor/intérprete educacional de Libras é uma das peças-chave para o aprendizado dos alunos surdos. Em razão disso, deve-se dar grande atenção e importância para este que está na sala de aula, muitas vezes desprovido do suporte necessário [...]”. Elemento muito importante que deve ser considerado sobre a atuação do Tradutor e Interprete de Libras, “[...] os intérpretes devem manter-se neutros e garantirem o direito dos alunos de manter as informações confidenciais [...]” (QUADROS,2004, p.61).

No momento da atuação o TILS se dispõe de dois tipos de interpretação que são a interpretação Simultânea e a Consecutiva, cada uma dela é usada de acordo com o local e o tipo de evento, “embora não haja dúvidas de que a interpretação simultânea e a consecutiva envolvam um processo de tradução, no sentido mais amplo do termo – a conversão de uma mensagem de um idioma para outro e de uma cultura para outra [...] (OLIVEIRA, 2018, p.23 *apud* PAGURA, 2003, p.210). As duas forma de tradução de interpretação são totalmente distintas uma da outra. No caso do IE a usada pelo profissional é a Simultânea, ou seja, o professor titular está explicando um determinado assunto e o interprete está em um determinado lugar do ambiente sinalizando tudo que o professor está falando.

Para que seja desenvolvido um trabalho de excelência o IE em alguns momentos deverá recorrer a matérias que proporcione melhor conhecimento como dicionários (Libras e Português), textos e livros didático, “[...] em todos os atos tradutórios, o enunciado depende de certos conhecimentos específicos e/ou empíricos, devendo, dessa forma, acessar as informações previamente e o que está sendo traduzido se valerá dos aspectos cognitivos, físicos e emocionais

---

do tradutor-intérprete” (MACHADO, 2012, p.42). Portanto, “é, nessa vertente, o tradutor-intérprete necessita vivenciar práticas tradutórias, no intuito de aprimorar suas escolhas semântico-pragmáticas, evidenciando suas habilidades e competências linguísticas para o processo de interpretação e tradução” (MACHADO, 2012, p.42). Portanto as autoras Araújo, Souza e Oliane pressupõe que, “[...] as estratégias são formas diferenciadas que o intérprete busca para o entendimento do aluno surdo, como materiais visuais, o uso de classificadores, expressões faciais e corporais que fazem parte da Língua de Sinais e devem ser usados para a tradução/interpretação fazer sentido [...] (ARAÚJO: SOUZA: OLIANE, 2015, p.56).

Mediante a vertente o Tradutor e Interprete de Libras é tão importante na prática do ensino aprendizagem na vida do surdo como o professor titular da sala de aula, por isso, suas práticas têm que ser levada a sério tanto pelo aluno surdo bem como pelos demais que compõem o corpo docente de uma escola.

## **METODOLOGIA**

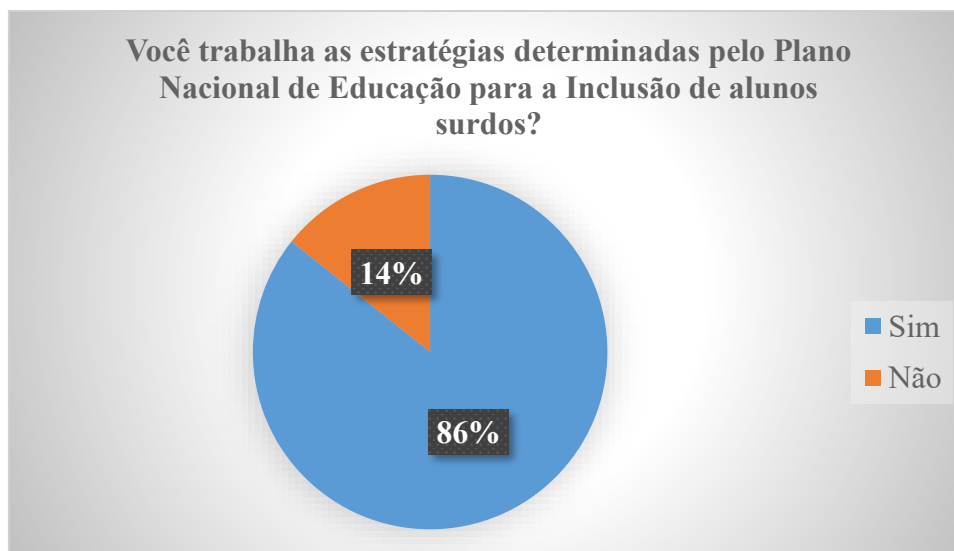
No enfoque metodológico utilizou-se a pesquisa analítica, Sampieri define a pesquisa como “[...] um conjunto de processos sistemático, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno”. Portanto as análises e interpretações dos dados terão abordagens qualitativa e quantitativa. Sampieri (2013, p. 557) ressalva que “as etapas nas quais o enfoque quantitativo e qualitativo costuma ser integrado são fundamentais: na formulação do problema, no desenho da pesquisa, na amostragem, na coleta de dados, nos procedimentos de análises dos dados e/ ou na interpretação dos dados”.

A pesquisa implica em obter e analisar dados do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Alexandre Montoril GM<sup>3</sup>, com as turmas do Ens. Médio “1” e “4” no turno vespertino. Como suporte da pesquisa, adotou-se os seguintes procedimentos metodológicos: aplicação de questionários, com perguntas para professores de todas as disciplinas ministradas nas turmas do Ens. Médio “1” e “4”, para que estes pudessem está refletindo sobre suas prática docente, bem como as observações das aulas desses professores, essa observação tem como objetivo principal: observar as práticas pedagógica do profissional de educação e as suas metodologias em sala de aula, com relação ao processo de ensino aprendizagem de alunos surdos, os questionários também foram aplicados para os alunos das referidas turma tanto ouvintes bem como aos alunos surdos, esses questionários se estenderam também ao Tradutor e Interprete de Libras da referida escola. Os dados serão apresentados através de gráficos e quadros.

---

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Questionário para os professores, faz referência a seguinte questão: *Você trabalha as estratégias determinadas pelo Plano Nacional de Educação para a inclusão de alunos surdos?*



Fonte: Própria autora – 2023.

Com o resultado de 86% dos docentes disseram que trabalham com estratégia determinadas pelo PNE com o intuito de promover a inclusão de alunos surdo e 14% disseram não trabalham essas estratégias. Apesar das estratégias imposta pelo PNE em benefício da melhoria de uma educação de qualidade, ainda existem alguns docentes que demonstram resistência em segui-las, dessa forma a Lei de nº 13.005, aprova o Plano Nacional de Educação em seu Art. 7º estabelece que “a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano [...]” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 42), nas estratégias que diz respeito a Educação especial o PNE especifica que: § 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade [...] (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 44-45).

Questionário para os alunos (ouvinte), questionou-se: *Como você se comunica com seu colega surdo em sala de aula?*

---



Fonte: Própria autora – 2023.

Mediante os dados exposto pelo gráfico, percebe-se que apesar de ter o TILS em sala de aula mesmo assim fica difícil a comunicação entre alunos ouvintes/surdos, a “[...] interação através da linguagem é que se percebe o quanto o surdo fica em desvantagem por ser usuário de uma língua ..., poucas ou quase nenhuma das pessoas conseguem se comunicar usando a Libras. (VASCONCELOS, *et al* 2016, p. 02). Mas apesar da maioria dos alunos ouvintes não terem noção da Libras, mesmo assim buscam uma forma para se comunicar com seu colega surdo, pois, “a dificuldade de acesso a uma língua acarreta danos não só para os surdos, mas para os ouvintes que convivem com os mesmos e não conseguem entender suas ideias, seus pensamentos, suas vontades e seus desejos” (VASCONCELOS, *et al* 2016, p. 02).

Questionário para a tradutora interprete de Libras: Mediante a sua concepção, qual a principal função do TILS em sala de aula?

| <b>Pergunta</b>  | <b>Interprete de Libras</b>  |
|--|--|
| Mediante a sua concepção, qual a principal função do TILS em sala de aula? | <i>A função do TILS é ser um meio de comunicação do aluno para todo corpo docente e discente de uma escola. É ser o mediador para que o aluno possa compreender os conteúdos de forma inclusiva.</i> |

Fonte: Própria autora – 2023.

A questão trata sobre a principal atribuição do TILS: *Mediante a sua concepção, qual a principal função do TILS em sala de aula?* Resposta da TILS: *A função do TILS é ser um meio de comunicação do aluno para todo corpo docente e discente de uma escola. É ser o*

mediador para que o aluno possa compreender os conteúdos de forma inclusiva. Sabe-se que muitas vezes o Tradutor e Interprete de Libras é tido pelos outros professores como se tivesse obrigação de ministrar aulas, Quadros (2004, p. 57) argumenta que é considerado “[...] ser antiético exigir que o intérprete assuma funções que não sejam específicas da sua atuação enquanto intérpretes [...]”. A autora especifica algumas funções que não podem ser exercidas pelo TILS, funções “[...] tais como: Tutorar os alunos (em qualquer circunstância), apresentar informações a respeito do desenvolvimento dos alunos, acompanhar os alunos, disciplinar os alunos, realizar atividades gerais extraclasse” (QUADROS, 2004, p.57).

Portanto, o profissional Interprete de Libras tem função crucial na vida do surdo, pois, além tornar a comunicação compreensiva, contribuem com o ensino aprendizagem do surdo.

Questionário ao Aluno (Surdo): Como você acredita que seria sua aprendizagem sem a TILS em sala de aula? Justifique.

| Pergunta  | Respostas  |
|---|--|
| Como você acredita que seria sua aprendizagem sem a TILS em sala de aula? Justifique. | <i>Seria muito difícil, porque as vezes não entendo.</i> |

Fonte: Própria autora – 2023.

Indagou-se ao aluno surdo sobre: *Como você acredita que seria sua aprendizagem sem a TILS em sala de aula? Justifique.* Resposta do surdo: *Seria muito difícil, porque as vezes não entende.* A presença do TILS em sala de aula possibilita uma nova roupagem no quesito ensino aprendizagem dos alunos surdos, nesse sentido “podemos dizer, que o atendimento professor interprete ou do interprete educacional trata-se de um atendimento especializado, que cria possibilidade para que o sujeito surdo possa participar das aulas em classes regulares, com alunos ouvintes [...]” (MARTINEZ & TACCA, 2011, p. 210). Pode-se afirmar com convicção que a presença desse profissional em sala de aula é um dos privilégios que os surdos podem se esbaldarem em entendimento e compreensão dos conteúdos e melhor de tudo facilita a interação desses indivíduos com o contexto educacional.

## CONCLUSÃO

A inclusão é um termo discutido desde sempre pela sociedade, pois essa é uma pauta que apesar de já ter se aplicado em algumas políticas educacionais ainda falta algumas escolas pôr em pratica verdadeiramente, conforme a Lei de n.º 10.436 de 24 de abril de 2002, reconhece como meio legal a Língua Brasileira de Sinais- Libras como meio de comunicação e expressão

para a comunidade surda, depois de vinte anos, ainda existem surdos analfabeto que nunca tiveram acesso à escola e nem muito menos a Libras, esse fato ocorreu com as pessoas surdas mais velhas, pois mesmo que fosem a escola não tinham um IE para garantir a sua comunicação em sala de aula.

Depois de três anos que foi criada a Lei n.º 10.436, surgiu o Decreto n.º 5.626/05 que dispõe a Libras como disciplina obrigatória nos Cursos de Licenciatura e na formação de professores e de tradutores/interpretes de Libras, esse mesmo Decreto também regulamenta as Leis n.º 10.048 e a 10.098, ambas de dois mil, todas estabelecem a inclusão de pessoas com necessidades Especiais Educacionais. Porém mesmo a Libras estando inserida na grade curricular na formação dos professores, não é suficiente para um professor em exercício, comunicar-se com o aluno surdo. Por isso se faz necessário o profissional TILS em sala de aula. Em 2010 foi regulamentado pela Lei n.º 12. 319. "a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS". Constata-se assim que a atuação do IL é uma possibilidade que certamente contribui com a inclusão do aluno surdo e também assegura a sua permanência na escola.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. **As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais**. Bakhtiniana, São Paulo, 2018.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bak/a/xqrhbtNkvwskKLQD5mb5ZK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11/04/2022.

ARAÚJO, Cristina Kotlarenko; SOUZA, Débora Martins de; OLIANI, Luiz Henrique. **Dificuldades do Intérprete em sala de aula: Responsabilidades e influências**. Revista Científica UNAR (ISSN 1982-4920), Araras (SP), v.11, n.2, p.53-68, 2015. Disponível em:

[http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol11\\_n2\\_2015/5-](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol11_n2_2015/5-). Acesso em: 23/05/2022.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2021**: Linha de Base-Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<https://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/idb.pdf>>. Acesso em: 14/03/2021.

DOMANOVSKI Marilene. VASSÃO Adriane Meyer. **A importância da Libras para inclusão escolar do surdo**. Versão online, Paraná, 2016. Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edespecial\\_unicentro\\_marilenedomanovski.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_marilenedomanovski.pdf). Acesso em: 13/04/2022.

FERNANDES, C. C.; ROMEIRO, C. A. **A contribuição da datilologia como estratégia metodológica no processo de alfabetização**. Revista Diálogos. V. 4, N. 1. 2016. Disponível em:

---

<https://docplayer.com.br/29385150-A-contribuicao-da-datilologia-como-estrategia-metodologica-no-processo-de-alfabetizacao.html>. Acesso em: 13/04/2022.

FERREIRA, Marcos César Domingos; SACRAMENTO, Bruna da Mota Ferreira Reis; SANTOS David Wesley Souza Rocha dos; SILVA, Thaianne Freitas Carvalho. **Metodologias utilizadas na educação de surdos no Brasil**. Baiha, 2016. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO\\_EV124\\_MD1\\_SA70\\_ID1887\\_230\\_82019235854.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO_EV124_MD1_SA70_ID1887_230_82019235854.pdf). Acesso em: 15/04/2022.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. **Interpretação e Tradução de Libras/Português dos conceitos Abstratos Crítico e autonomia**. Caxias do Sul – RS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/767/Dissertacao%20Flavia%20Medeiros%20Alvaro%20Machado.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20/04/2022.

MARTINEZ, Albertina Mitijans; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com deficiência**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2011.

OLIVEIRA, Verônica Rosemary de. **O Tradutor e Intérprete de Libras e a Tradução Audiovisual de Conteúdo Político Partidário: problematizando este trabalho**. Joinville/SC 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188599/Veronica%20Rosemary%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18/04/2022.

PLANALTO, Lei nº 12. 319. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.319%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20SETEMBRO%20DE%202010.&text=Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%20%2D%20LIBRAS](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.319%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20SETEMBRO%20DE%202010.&text=Regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20Tradutor,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%20%2D%20LIBRAS). Acesso em: 14/09/2022.

QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor e interprete de Língua brasileira de Sinais e Língua portuguesa**. Programa Nacional de apoio à educação de Surdos. Brasília, 2004.

RÉGIS, Daniella Renally Bezerra. MORAIS Erivágna Rodrigues de. SILVA, Renata Lima Machado da. **O uso dos classificadores da Libras no Ensino das Ciências Biológicas**. Editora Anais, 2014 Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade\\_1datahora\\_06\\_11\\_2014\\_18\\_17\\_13\\_idinscrito\\_1756\\_b48c34f6d3e8350f43f7036267def9d6.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_06_11_2014_18_17_13_idinscrito_1756_b48c34f6d3e8350f43f7036267def9d6.pdf). Acesso em: 12/04/2022.

ROSA, Cristiane de Moraes. **A atuação do intérprete educacional de Libras no projeto de uma escola municipal Bilíngue no interior Paulista**. Taubaté – SP 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/232414>. Acesso em: 15/04/2022.

SAMPIERI, H. Roberto; COLLADO, Fernandez de Carlos; LUCIO. B. del Maria, Mc **Metodologia de Pesquisa**. Graw Hill, 5ª ed. p.419. 2013.

SANTIAGO, Sandra A.S. **Problematizando a inclusão do estudante surdo: da educação infantil ao ensino superior.** João Pessoa; Editora do CCTA, 2015.

SILVAI, Keli Simões Xavier. OLIVEIRA, Ivone Martins de. **O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso.** Educação & Realidade, Porto Alegre. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661085>. Acesso em: 17/04/2022.

TIVEROLI, Tâmisia Domeneghini. **O papel do Tradutor/Intérprete de Libras nas aulas de Língua Portuguesa.** Pato Branco, 2014. Disponível em: [https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/14716/2/PB\\_COLET\\_2014\\_1\\_05.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/14716/2/PB_COLET_2014_1_05.pdf). Acesso em: 13/04/2022.

TUCUXI, Patrícia. **Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental.** Brasília, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/33534748.pdf>. Acesso em: 17/04/2022.

UNIÃO, Diário Oficial da. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial-PNEE.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 18/03/2021.

VASCONCELOS, Tony Alef de Souza; BARROS, Maria Patrícia Lourenço; ARAÚJO, Aline Cássia Silva; CORREIA, Antônia Aparecida Barros Alencar. **A comunicação entre ouvintes e pessoas surdas através da Libras nos espaços públicos.** 2016. Disponível em: <https://semiaridodevisu.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/download/155/62/>. Acesso em: 20/07/2022.



## **INCLUSÃO E DIVERSIDADE DO JOGO DE XADREZ**

**Autora Principal<sup>1</sup> Priscilla Sodré**

### **RESUMO**

Este artigo apresenta a temática sobre os benefícios que o jogo de xadrez possibilita para pessoas em situação de deficiência, investigando as possíveis contribuições do jogo como aprendizagem e terapia para com esses sujeitos. A problemática vem à tona por apresentar poucas investigações sobre o xadrez para pessoas em situação de deficiência. A análise objetiva compreender as definições históricas do xadrez e seus benefícios, a identificação das pessoas com deficiências e buscar anuir como é a utilização do xadrezismo com esses indivíduos, neste trabalho em específico encontrou-se resultados de pesquisa em forma de artigo que envolveram a deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA) e deficiência visual. O arcabouço teórico utilizado para discussão utiliza os autores como Santos(2010), Aguiar(2012), Lara; Santos(2012), Neves(2017), Souza(2016), Junior(2014), Andrade e Silva(2020), Andrade e Brusamolín(2018), Guarize e Vieira(2019), Felinto(2010), Mikhaylova e Alifirov(2017), Ferreira; Pavanati e Pereira(2021). A metodologia empregada no trabalho é revisão bibliográfica, os resultados revelam que o tema tem sido explorado de forma ainda escassa, apresentando baixos estudos ou literaturas no Brasil e no exterior que versassem sobre tal temática e que descrevessem a interação do sujeito com deficiência e o objeto jogo de xadrez como ferramenta inclusiva e diversificada.

Palavras-chave: Diversidade, xadrez, inclusão, pessoas em situação de deficiências.

### **1 - INTRODUÇÃO**

O presente artigo é sobre a diversidade que o uso do jogo de xadrez apresenta, sendo possível ser utilizado com pessoas que apresentam deficiências, neste caso pensando na estratégia do xadrez terapêutico, onde é possível englobar todo tipo de deficiências, neste trabalho enverga resultados de outros artigos que alegaram sobre deficiências intelectuais de nível leve, espectro do transtorno autista (TEA) e deficiência visual.

O objetivo da pesquisa é perquirir se a atividade prática do jogo de xadrez é realizada com pessoas deficientes, criando espaço de reflexão sobre um olhar diferenciado em relação à essa dinâmica diversificada, muitos sabem que em lei está previsto à essas pessoas mais

<sup>1</sup> Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná,  
priscillassodre@gmail.com  
Licenciatura plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

visibilidade e inclusão, mas essa atitude concordante ainda caminha de forma negligenciada, causando assim a impossibilitação de uma formação integral das mesmas.

Justificando que o jogo de xadrez e as pessoas em situação de deficiência se fazem ativos e presentes na sociedade, ainda existe uma concepção errônea implantada através do senso comum com pré conceitos formados, que é ligado a ideia que pessoas deficientes não possuem capacidades de participar, aprender e se desenvolver com benefícios de jogos, nesse caso em específico o jogo de xadrez, que pode trazer muitos benefícios.

A relevância em pesquisar esse tema, vem com uma visão holística com intuito de unir, levando em consideração que o todo está em cada parte e cada parte se encontra no todo, este conceito já possui grande abrangência sendo utilizado em várias áreas do conhecimento, assim sendo é possível desenvolver através do jogo de xadrez uma consciência mais humanizada em pessoas que apresentam deficiência, essa união principalmente do corpo com a mente traz um bem estar que reflete em todos os ramos da vida social.

A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica, primeiramente explorando um resgate breve sobre a história do jogo, logo em seguida enfatizando sobre a transversalidade dos benefícios que o jogo de xadrez proporciona, com suas possibilidades de instituir na prática uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e sobre questões da vida real, na realidade e da realidade. Instantaneamente buscou-se compreender mais sobre as pessoas com deficiências e após relatar as pesquisas já realizadas com as mesmas, buscando destacar a visão do potencial do jogo em formar sujeitos integrais com a sociedade em que se relaciona, abrindo um novo modo de relação do ser humano com o mundo, com si próprio, com o outro e com a sociedade.

É possível através do jogo de xadrez abranger as pessoas em situação de deficiências que encontram muitas dificuldades de inclusão, sendo útil para a evolução das mesmas, com potencial de reformação pessoal, com novas perspectivas de identidades, superação do senso comum e de objetivos individuais, aprimorando noções de responsabilidade e cidadania a essas pessoas, que também merecem analisar seus próprios pensamentos e emoções, se auto criticando e reconstruindo seus conhecimentos, que vem sido excluídas da sociedade, mas que se fazem presentes.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 HISTÓRIA DO JOGO DE XADREZ**

<sup>1</sup> Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná,  
priscillassodre@gmail.com  
Licenciatura plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

A primeira menção do xadrez está em um poema Persa no qual relata que a invenção do jogo foi na Índia, o jogo emigrou para a Pérsia (atual Irã) durante o reinado de Chosroe-I Annshiravan (531-579) e é descrito em um manuscrito persa daquele período, neste texto é explicado a terminologia, nomes e funções das peças com detalhes. (SANTOS 2010, p.7).

Existem vários tipos de xadrez: xadrez ocidental, xadrez chinês, xadrez japonês (shogi), xadrez coreano, xadrez burmês, xadrez cambojano, xadrez tailândes, xadrez malaio, xadrez indonésio, xadrez turco e possivelmente até xadrez etíope. Todos têm em comum certos aspectos como: o objetivo é dar xeque-mate ao rei, todos têm o rei no centro, uma torre no canto, um cavalo próximo a ela e peões em frente, e os movimentos dessas peças é idêntico ou quase idêntico ao do xadrez ocidental. (SANTOS 2010, p.8).

Segundo Santos (2010, p.8) [...] muitos defendem com todas as forças que a origem do xadrez foi na Índia, enquanto outros afirmam com toda certeza que ele surgiu na China muito antes. Infelizmente não existe um acordo sobre tudo isso, pois a origem já foi atribuída até ao rei Arthur, rei Salomão, sábios mandarins contemporâneos de Confúcio, Egípcios e aos Gregos no cerco à Tróia para distrair os soldados[...]

Conforme Aguiar (2012) por falta de documentos científicos não se consegue chegar a um consenso definitivo sobre o lugar de onde se originou o jogo, se tornando assim um mistério existente, outro documento mais antigo que foi encontrado é provavelmente a pintura da câmara mortuária de Mera, em Sakarah (nos arredores de Gizé, no Egito) onde representa duas pessoas jogando xadrez, isso data aproximadamente 3.000 anos antes da era cristã.

Atualmente a teoria mais aceita é que o jogo se originou na Índia por volta do século VI d.C, sendo conhecido como "o jogo do exército" ou "Chaturanga" podendo ser jogado com dois ou mais jogadores, e por conta das viagens dos mercadores e dos comerciantes o jogo se espalhou para leste (China) e oeste (Pérsia), mais adiante os árabes estudaram profundamente o jogo e se deram conta que ele estava bastante relacionado com a matemática, escreveram vários tratados sobre isto e aparentemente foram os primeiros a formalizar e escrever suas regras. (SANTOS 2010).

Por volta do ano 651 d.C., com a conquista da Pérsia, os árabes adotam este jogo, valorizando-o e difundindo-o por todo o Norte da África, assim como por todos os reinos europeus dominados nos séculos seguintes, em particular para a Espanha (onde recebe, sucessivamente, os nome de: Acedrex, Axedres, Axedrez, Ajedrez), Portugal (Xadrez), a Sicília (Scachi Scacchi), a costa francesa do Mediterrâneo (Eschec, Eschecz, Eschecs, Échecs)

<sup>1</sup> Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná,  
priscillassodre@gmail.com  
Licenciatura plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

e a Catalunha (Escacs, Eschacs, Scacs, Schacs, Eschacos, Schachos). (AGUIAR 2012).

Os mais antigos manuscritos consagrados inteiramente ao xadrez, denominados Mansubas, aparecem em Bagdá, durante a Idade de Ouro Árabe, não tendo em sua língua nem o som inicial nem o som final da palavra Chatrang, eles a modificam para Shatranj. Aproximadamente em 840, Al Adli, melhor jogador do seu tempo, publica um manuscrito Livro do xadrez (este original foi perdido). (SANTOS, 2010).

Uma outra versão bastante aceita para a origem é de que ele tenha se originado na China em 204-203 a.C. por Han Xin, um líder militar, para dar às suas tropas algo para fazer no acampamento de inverno. Um jogo conhecido como "go" que tem um rio, um canhão, um cavalo, uma torre, um rei, um peão e um bispo, sendo que estas quatro últimas peças se localizam na mesma posição do xadrez ocidental. As peças têm inscrições em caracteres chineses e são colocadas em "pontos". Há duas referências do xadrez na literatura antiga chinesa, a primeira foi de uma coleção de poemas conhecida como "Chu chi", o autor chamava-se Chii Yuan. A segunda é de um famoso livro de filosofia conhecido como "Shuo Yuan" que citava Chu Chi. (AGUIAR 2012).

Na Idade Média, o "jogo dos reis" adquire, rapidamente, o status de passatempo favorito da sociedade aristocrática europeia, sendo proibida a sua prática entre os pobres. Recomendava-se começar a aprendizagem aos seis anos de idade e somente as mulheres nobres tinham o direito de sentar-se em frente do tabuleiro, mostrando-se, inclusive, tão hábeis quanto os homens. Mas uma das principais alterações aconteceu aproximadamente em 1485, na renascença italiana, até esta época não existia ainda a peça da rainha, e em seu lugar havia uma peça que era uma espécie de Ministro, que só podia deslocar-se uma casa por vez pelas diagonais, e essa peça se transformou em Dama (Rainha) ganhando o poder de mover-se para todas as direções. (SANTOS 2010).

## **2.2 JOGO DE XADREZ E SEUS BENEFÍCIOS.**

No início do século XX, o xadrez despertou o interesse de psicólogos interessados em pesquisar as funções cognitivas envolvidas na prática do jogo, atualmente, neurocientistas têm desenvolvido diversos tipos de pesquisa através de avaliações neuropsicológicas e exames de neuroimagem, buscando entender os benefícios de sua prática, em especial para crianças (ANDRADE; BRUSAMOLIN 2018 pg 57).

O xadrez é considerado pelos estudiosos uma das ferramentas mais poderosas

<sup>1</sup> Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná,  
priscillassodre@gmail.com  
Licenciatura plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

disponíveis para fortalecer a mente, simultaneamente também o corpo, já que corpo e mente são inseparáveis. De um modo geral, a prática do jogo de xadrez desenvolve no indivíduo a aquisição de conhecimentos, habilidades e destrezas básicas necessárias para a incorporação na vida ativa. (LARA; SANTOS 2012).

Para Soares (2008 apud Neves 2017 p.50) O jogo de xadrez traz fascínio desde tempo remotos, causando em celebridades imortalizadas naquilo que faziam de melhor, pérolas eternizadas nas frases de Goethe, Shakespeare, Tolstoi e Cervantes, o romancista alemão Goethe o considerava "a pedra de toque do intelecto", Shakespeare afirmou que: "O xadrez é um jogo honrado." A Tolstoi agradava por ser um bom descanso e fazer trabalhar a mente de uma forma muito especial. Cervantes o percebeu semelhante à vida social.

Existe a possibilidade do xadrez contribuir para o desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo e emocional de quem joga, afirma o enxadrista Soares que o xadrez potencializa qualidades como: a atenção e a concentração, o julgamento e o planejamento, a imaginação e a previsão, a memória, a vontade de vencer, a paciência e o autocontrole, espírito de decisão e coragem, lógica matemática, raciocínio analítico e síntese, criatividade, inteligência, o estudo e o interesse por línguas estrangeiras.(NEVES 2017 p.50).

Atualmente o xadrez como ferramenta pedagógica já se mostrou um excelente parceiro no processo de ensino e aprendizagem nas escolas que o reconhecem e utilizam essas ferramentas como impulso no desenvolvimento cognitivo. Além de estimular o raciocínio lógico, auxilia no exercício da paciência, tolerância, autocontrole e perseverança. Por meio do xadrez também é possível trabalhar questões relacionadas a valores éticos e morais, como saber ganhar ou perder. (SOUZA 2016)

Desde o século XV a prática do xadrez já assumia a imagem de "símbolo da emergente era do conhecimento". As pesquisas empíricas do psicólogo, autor do teste de Quociente de Inteligência (QI), Alfred Binet, propiciaram o primeiro estudo sobre a psicologia enxadrística, pelo qual destacou três características essenciais na psicologia do xadrez: o estudo pessoal e a experiência prática que levam à aquisição de conhecimento e de domínio específico; a capacidade de visualizar uma posição com base na abstração; e finalmente a memória, incluindo visual, tátil e verbal. (JUNIOR 2014).

O estudo do xadrez chamou a atenção de Piaget, em suas pesquisas afirmou existir na atividade enxadrística, uma contribuição para o desenvolvimento em três tipos de imagem mentais: a imagem estática, cinética e de transformação. A imagem estática, corresponde às propriedades que não se modificam especificando cada peça, diferenciando-as umas das

<sup>1</sup> Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná,  
priscillassodre@gmail.com  
Licenciatura plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

outras, independente do lugar que estejam no tabuleiro. A imagem cinética corresponde ao movimento de cada peça, sendo usada na decisão de deslocamento que o jogador toma no tabuleiro, conseguindo perceber quais os movimentos possíveis do adversário. A imagem de transformação corresponde à capacidade de antecipar jogadas e deslocamentos espaço-temporais favoráveis a um fim desejado, que é vencer a partida, com dedução operatória indicativa de compreensão do que se conserva e do que modifica nas propriedades simultaneamente em jogo. Essa condição é que permite a coordenação de suas próprias jogadas com as do parceiro, por antecipação e por compreensão operatória das ações suas e do adversário. (JUNIOR 2014).

O jogo de xadrez se constitui em um recurso privilegiado, pois compreende muitas qualidades em uma só atividade lúdica. O xadrez contribui para o desenvolvimento de potencialidades intelectuais, como a imaginação, a atenção, a concentração, o espírito de investigação, a criatividade e a memória; como também potencialidades psicológicas, por exemplo, a paciência, a modéstia, a prudência, a perseverança, o autocontrole, a autoconfiança e a sublimação da agressividade. É uma atividade que se desenvolve onde há oportunidade para assumir atitudes individuais e de integração a um grupo social. (LARA; SANTOS 2012).

A aprendizagem do Jogo de xadrez envolve diversas funções cognitivas, tais como planejamento, raciocínio lógico, visão espacial, reflexão. Cada movimento efetuado pelos jogadores implica em uma tomada de decisão que definirá o andamento do confronto; a resposta e as consequências ao lance efetuado pelo adversário são imediatas, por isso o jogador deve realizar uma análise ampla e controlar seus impulsos antes de tomar uma decisão. (ANDRADE; BRUSAMOLIN 2018).

### **2.3. PESSOAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA.**

Conforme a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Segundo o último levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 mais de 45,6 milhões de brasileiros declararam ter alguma deficiência, representando 23,9% da população do país.

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou em 1981 que seria o ano internacional das pessoas deficientes e o lema era "Participação plena e igualdade", naquela

<sup>1</sup> Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná, priscillassodre@gmail.com  
Licenciatura plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

data era utilizado o termo pessoa “deficiente”, em 1988 a Constituição Brasileira alterou a expressão para “pessoa portadora de deficiência”. Na década de 90 estreia uma nova nomenclatura, a fim de encerrar a estigma, dessa vez surgem “pessoas com necessidades especiais” e seus derivados como criança especial, aluno especial, no século XXI, o termo utilizado é “pessoa com deficiência”, essa expressão faz parte da Declaração de Salamanca.

A Organização Mundial de Saúde, em 1980, propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências, a saber: deficiência, incapacidade e desvantagem social. Em 2001, essa classificação foi revista e reeditada indicando a interação entre as funções orgânicas, as atividades e a participação social. Os autores enfatizaram ainda que esta nova definição destaca o funcionamento global da pessoa em relação aos fatores contextuais e do meio, situando-as entre as demais e rompendo o seu isolamento. Essa definição motivou a proposta de substituir a terminologia “pessoa deficiente” por “pessoa em situação de deficiência”, como afirma ASSANTE (2000 apud FELINTO pg 20)

Essa definição ratificou a deficiência como uma situação, fruto das resoluções da Convenção da Guatemala 10, internalizada na Constituição Brasileira pelo Decreto 3956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” BRASIL (2001).

Segundo Neves (2017) é imperativo esclarecer que pessoas com deficiências aprendem com estímulos, motivações e com a adequação de procedimentos didáticos pedagógicos adaptados ao seu nível de compreensão, levando-se em conta a interação, a cooperação ou a ajuda de perguntas-guia. É preciso lembrar que o olhar de quem acompanha e lida com a pessoa com deficiência precisa ser mais apurado, mais humanizado e as intervenções devem ser persistentes e resilientes às constantes frustrações diante das expectativas de resultados, que ocorrem em ciclos próprios e mais longos, a participação dos responsáveis é indispensável e de sobremaneira com muita importância, por mais simples e inusitada que ela seja, contribuindo para elevar a autoestima, motivando a se dedicarem e a aprenderem mais.

Em sumo conforme Felinto (2010 pg 23) as pessoas com deficiências vêm trilhando uma trajetória de desafios e conquistas ao longo dos tempos. Sua inclusão com direitos e possibilidades está sendo reconhecida na sociedade atual. O sistema educacional brasileiro tem vivenciado um momento de transição no atendimento de alunos com deficiência no mesmo espaço dos outros alunos ditos “normais”, possibilitando assim, uma interação e uma proposta de educar na diversidade.

<sup>1</sup> Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná,  
priscillassodre@gmail.com  
Licenciatura plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

### **3 - METODOLOGIA**

Este artigo apresenta uma revisão documental da literatura referente a história do Xadrez, seus benefícios para o cognitivo, as definições para as pessoas com deficiência e de que modo o jogo é aplicado às pessoas que apresentam essas fragilidades.

Para o levantamento das informações foram verificadas de forma bem específica com as palavras chaves como por exemplo Xadrez e Deficiências, Xadrez terapêutico, Xadrez e espectro do transtorno autista, xadrez e deficiência visual nos bancos de dados e indexadores, foi pesquisado nos bancos de dados da Scielo, Scopo, Web Science e Proquest onde nessas bases não trouxeram referências e trabalhos efetivados relativos ao xadrez para pessoas com deficiências e xadrez terapêutico, encontrando mais resultados no Mendeley, Google acadêmico e Capes.

### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A seguir relata-se a análise dos resultados com constatações sobre as descobertas feitas com as referidas fontes especificando trabalhos já realizados, buscando identificar, apresentar, relacionar a pesquisa mostrando os benefícios encontrados da relação de pessoas com deficiência e o uso do jogo de xadrez.

Segundo Andrade e Silva (2020 p 01) o jogo de xadrez já é considerado terapêutico, pois já chegou a hospitais psiquiátricos, consultórios psicopedagógicos e psicológicos, com resultados satisfatórios para pacientes, tais como dependentes químicos, autistas, portadores de esquizofrenia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia. Professores de xadrez têm formado grupos de idosos que buscam no jogo uma alternativa prazerosa de exercitar o raciocínio.

O Jogo de xadrez, cada vez mais, tem sido experimentado como um instrumento auxiliar para terapias cognitivas. Assim, pesquisadores em diferentes frentes, têm avaliado as influências do jogo para a estimulação cognitiva, com bons resultados, seja para pessoas com esquizofrenia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, disléxicas, dependentes químicos, crianças com dificuldades de aprendizagem e também na prevenção de doenças neurodegenerativas. ANDRADE E SILVA (2020 p.12).

Os mesmos autores citados acima relatam que em sua pesquisa constatou-se que o xadrez proporciona alegria, afeta áreas específicas do cérebro as conexões sinápticas, que

<sup>1</sup> Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná,  
priscillassodre@gmail.com  
Licenciatura plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.



ampliam a “reserva cognitiva” que são associadas ao controle da atenção, resolução de problemas, memória de trabalho, estimulação cognitiva e do raciocínio, padrões de cálculo, proporciona novas conexões neurais e impulsiona a neuroplasticidade cerebral, modificações comportamentais e de fatores de estilo de vida relacionados à saúde, protege contra a demência e declínio cognitivo em idosos e melhora as redes sociais dos indivíduos. ANDRADE E SILVA (2020).

Conforme Neves (2017 p. 137), não é um exercício fácil constatar o volume de sinapses realizadas durante o processo de aprendizagem, principalmente em alunos com deficiência intelectual. Pois se trata de um terreno que vem sendo gradativamente explorado no campo da neurociência e, em geral, um conhecimento ainda em investigação, portanto, inconcluso, então, constatar a ocorrência da aprendizagem, que é subjetiva, requer um esforço imenso.

Contudo, pondera-se que a forma de tratamento dos dados e a utilização dos instrumentos ofereceram pistas do que ocorria no desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual participantes da pesquisa. Relatou-se articulação com estratégias e táticas explorando o raciocínio lógico e analítico nas aprendizagens cognitivas, psico-sensoriais e socioafetivas, boa convivência nas interações interpessoais, evolução na atenção e incentivos para realizar estudos extraclasse, melhora na autoestima, na capacidade de tomar decisões.

Para Mikhaylova e Alifirov (2017, p 46,47) tendo em vista que o jogo de xadrez está classificado entre os esportes mais acessíveis, os cursos de xadrez adaptativo são recomendados para ampla implementação em uma ampla variedade de aplicações de socialização e reabilitação para pessoas diagnosticadas com deficiência mental/intelectual. Sabendo do elevado potencial heurístico do jogo de xadrez como ferramenta integrada aplicável à reabilitação de pessoas com deficiência mental/intelectual, a equipe do RSSU (Russian State Social University, Moscou) desenvolveu um curso de Mestrado “Reabilitação Física e Desportiva no Setor Recreativo e Turístico”.

Relata-se na pesquisa citada acima que houve aprimoramento da capacidade de pensamento ativo, desenvolvimento das funções intelectuais, progresso notável nas habilidades de memória de curto prazo; pensamento abstrato e lógico; mais atenção, profundidade e estabilidade; capacidade cognitiva de carregamento da reserva cerebral, melhoria da qualidade, efeito sinérgico para as iniciativas de reabilitação integrada.

Por se tratar de um jogo extremamente lógico, o xadrez está embasado em um conjunto de regras pré-estabelecidas e fixas, e muitas pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista) sentem-se mais confortáveis quando compreendem regras previamente explicadas: isso ocorre sobretudo quando as regras são explicadas de modo objetivo, dando prioridade,

<sup>1</sup> Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná, priscillassodre@gmail.com  
Licenciatura plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

portanto, à linguagem denotativa, já que a linguagem conotativa (figurativa) muitas vezes apresenta-se como um grande desafio de interpretação para a maioria das pessoas com TEA, que possuem considerável dificuldade para entender ambiguidades, polissemias, enfim, palavras e/ou expressões utilizadas fora de seu sentido literal, as autoras perceberam na pesquisa que a houve avanço na comunicação, ampliação do círculo social, nas leituras, brincadeiras e concentração, e em um caso em específico o desfralde do aluno com autismo. (FERREIRA; PAVANATI; PEREIRA, 2021. p.3).

Conforme Guarize e Vieira (2019, p.34), os alunos com baixa visão ou deficiência visual são considerados públicos da AEE (Atendimento educacional especializado). No Art. 5º, acrescenta ainda ao seu texto o seguinte: “O AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola regular, no reverso da escolaridade, [...]”. (BRASIL, 2009). Com base nessa Lei, podemos afirmar que a educação especializada para deficientes visuais está garantida e, portanto, a utilização do jogo de xadrez como ferramenta para desenvolver a qualidade de vida desses alunos é uma possibilidade a ser explorada.

Os autores relatam que houve como resultado na pesquisa maior equilíbrio emocional e psicológico, melhor concentração em tudo o que se faz, e a tudo ao seu redor relacionando a pessoas, ambientes e situações. Um depoimento de um deficiente visual afirma que pode viver no escuro fisicamente, mas emocionalmente aumentou sua clareza, ajudou a resolver problemas do dia a dia e trouxe uma nova perspectiva equilibrada, ajudou a ir mais longe em seus objetivos, conseguiu resolver mais problemas, houve mais integração e desenvolvimento da autonomia, melhora da sua autoestima e raciocínio lógico.

## 5. CONCLUSÕES

Como o xadrez já vem atraindo o interesse da humanidade por tantos séculos, é devido dar como provado ser possuidor de sólidos méritos e que não podem ser desprezados e sim merecedores e com definitiva atenção.

A possibilidade do xadrez contribuir para o desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo e emocional de quem joga é afirmado por enxadristas, que relatam que o jogo potencializa qualidades como: a atenção e a concentração, o julgamento e o planejamento, a imaginação e a previsão, a memória, a vontade de vencer, a paciência e o autocontrole, espírito de decisão e coragem, lógica matemática, raciocínio analítico e síntese, criatividade, inteligência, o estudo e o interesse por línguas estrangeiras entre outros.

<sup>1</sup> Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná, priscillassodre@gmail.com  
Licenciatura plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

É possível através do jogo de xadrez abranger as pessoas em situação de deficiências, estes encontram muitas dificuldades de inclusão, o jogo é útil para a evolução da consciência, com potencial de transformação social, traz novas perspectivas de identidade, superação do senso comum e de objetivos individuais, podendo trazer aprimoramento e noções de responsabilidade e cidadania a essas pessoas, que também merecem analisar seus próprios pensamentos e emoções, se auto criticando e reconstruindo seus conhecimentos, pois estas estão sendo excluídas da sociedade, mais que se fazem presentes.

O Jogo de xadrez, cada vez mais, tem sido experimentado como um instrumento auxiliar para terapias cognitivas. Assim, pesquisadores em diferentes frentes, têm avaliado as influências do jogo para a estimulação cognitiva, trazendo bons resultados, o jogo de xadrez já é considerado terapêutico, pois já chegou a hospitais psiquiátricos, consultórios psicopedagógicos e psicológicos, com resultados satisfatórios para pacientes, tais como dependentes químicos, autistas, portadores de esquizofrenia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, entre outros. Professores de xadrez têm formado grupos de idosos que buscam no jogo uma alternativa prazerosa de exercitar o raciocínio.

Não é um exercício fácil constatar o volume de sinapses realizadas durante o processo de aprendizagem, principalmente em alunos com deficiências, pois se trata de um terreno que vem sendo gradativamente explorado no campo da neurociência e, em geral, um conhecimento ainda em investigação, portanto, inconcluso. Então, constatar a ocorrência da aprendizagem, que é subjetiva, requer um esforço imenso.

É imperativo esclarecer que pessoas com deficiências aprendem com estímulos, motivações e com a adequação de procedimentos didáticos pedagógicos adaptados ao seu nível de compreensão, levando-se em conta a interação, a cooperação ou a ajuda de perguntas-guia. É preciso lembrar que o olhar de quem acompanha e lida com a pessoa com deficiência precisa ser mais apurado, mais humanizado e as intervenções devem ser persistentes e resilientes às constantes frustrações diante das expectativas de resultados, que ocorrem em ciclos próprios e mais longos, a participação dos responsáveis é indispensável e de sobremaneira com muita importância, por mais simples e inusitada que ela seja, contribuindo para elevar a autoestima, motivando a se dedicarem e a aprenderem mais.

## **6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

<sup>1</sup> Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Instituto Federal do Paraná,  
priscillassodre@gmail.com  
Licenciatura plena em Pedagogia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

AGUIAR, A. A. D. Xadrez na escola: uma análise crítica através dos estudos culturais. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 170, 2012.

ANDRADE Léo Pasqualini; BRUSAMOLIN Valério. A rede de aprendizagem do jogo de xadrez. Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão. Paranaguá, PR, v.3, n.1, 2018.

ANDRADE Léo Pasqualini; SILVA Vander Pereira. Xadrez terapêutico. Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão. Paranaguá, PR, v.5, n.1, 2020

FELINTO Maria F. O papel da família como mediador no desenvolvimento e inclusão do filho com deficiência. Artigo monográfico de especialização. Pombal, PB, 2010.

FERREIRA Hellen K; PAVANATI Iandra; PEREIRA Kariston. O jogo de xadrez em práticas pedagógicas como auxílio no desenvolvimento social e cognitivo das crianças com transtorno de espectro autista. Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão. Paranaguá, PR, v. 7, n. 2, p. 417-01, 417-25, 2022.

GUARÍZE, C. G.; VIEGAS, A. L. Scholl Chess and possible articulations with the Specialized Educational Assistance (SEA) of visually impaired students in the municipal network of Novo Hamburgo. Revista Liberato, [S. l.], v. 20, n. 34, p. 133–142, 2019.

JUNIOR Luiz Nolasco Rezende. Pesquisa-ação de proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade. Editora Universidade de Brasília. Brasília - DF, 2014

LARA, Carlos Rezende de; SANTOS, Mariól Siqueira. Xadrez nas escolas como ferramenta pedagógica. Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT 2012.

MIKHAYLOVA I; MAKHOV A. Using chess potential for improving welfare of people with limited health capacities. Russian State Social University. Russia, 2017.

NEVES, Eurípedes Rodrigues. A prática do xadrez no contexto escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Universidade De Brasília, Programa De Pós-Graduação. Brasília -DF, 2017.

SANTOS Vania C. Xadrez como instrumento na sala de aula. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Produção Didático-Pedagógica. 2010.

SOUZA Glória Gilda. O xadrez como ferramenta social e pedagógica no ensino e aprendizagem. Secretaria do estado da educação. Dia a dia educação, Cadernos Pde. 2016.

## **INSTRUMENTALIZAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NO IFRN: APORTES PARA A INCLUSÃO**

Mariliane Delmiro Filgueira da Silva<sup>1</sup>  
Iaponira da Silva Rodrigues<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho discute o saber-fazer dos profissionais Pedagogo, Assistente Social e Psicólogo que trabalham no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/CNAT. Esses profissionais buscam identificar os fenômenos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem do estudante, diagnosticando, a partir de escuta atenta, a melhor forma de atendê-lo. Nesse sentido, se problematiza como se consubstancia o trabalho da equipe multiprofissional no IFRN/CNAT. Esse trabalho teve o objetivo geral de analisar o processo de atendimento da equipe multiprofissional do IFRN - CNAT ao estudante com e sem deficiência. Como objetivos específicos são elencados: conhecer as atribuições dos membros da equipe multiprofissional do IFRN – CNAT; identificar os trâmites da equipe multiprofissional para atender ao estudante; investigar as ações da equipe multiprofissional no atendimento aos direitos dos alunos com e sem deficiência. O trabalho se baseou nas contribuições teóricas de Mantoan (2006); Mendes (2006) e Almeida (2010). A pesquisa se caracterizou como descritiva, bibliográfica e documental. Como resultados, se conclui que o trabalho da equipe multiprofissional no IFRN otimiza o processo de ensino e aprendizagem do estudante.

**Palavras-chave:** multiprofissional; inclusão; pedagogo; psicólogo; assistente social.

### **ABSTRACT**

This work discusses the know-how of Pedagogue, Social Worker and Psychologist professionals who work at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte – IFRN/CNAT. These professionals seek to identify the phenomena that hinder the student's teaching and learning process, diagnosing, based on attentive listening, the best way to assist them. In this sense, it problematizes how the work of the multidisciplinary team at IFRN/CNAT is substantiated. This work had the general objective of analyzing the service process of the IFRN - CNAT multidisciplinary team to students with and without disabilities. As specific objectives are listed: to know the attributions of the members of the multidisciplinary team of IFRN - CNAT; identify the procedures of the multidisciplinary team to assist the student; to investigate the actions of the multidisciplinary team in meeting the rights of students with and without disabilities. The work was based on the theoretical contributions of Mantoan (2006); Mendes (2006) and Almeida (2010). The research was characterized as

---

<sup>1</sup> Pedagoga, IFRN, mariliane.delmiro@ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Pedagoga, IFRN, iaponira.rodrigues@ifrn.edu.br

---

descriptive, bibliographical and documental. As a result, it is concluded that the work of the multidisciplinary team at IFRN optimizes the student's teaching and learning process.

**Keywords:** multidisciplinary; inclusion; pedagogue; psychologist; social worker.

## **INTRODUÇÃO**

A partir da aprovação da Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e superior em instituições federais, tornou-se necessário discutir como consubstanciar a inclusão desse estudante na rede federal de educação tecnológica.

Amparando a inclusão, surgem legislações e publicações de ordem oficial, as quais fortaleceram a necessidade de incluir a pessoa com deficiência nas escolas de educação básica, citando como exemplo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Natal Central – CNAT.

Nesse contexto, é relevante destacar que a educação Inclusiva ainda se encontra em processo de construção na sociedade brasileira, cujo movimento surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, partindo da reflexão sobre a necessidade de se questionar a lógica de funcionamento das escolas para atender o público da educação especial. Com isso passou-se a defender a construção de um sistema de ensino único e para todos os indivíduos sem qualquer discriminação quanto a ser com ou sem deficiência (MANTOAN, 2006).

Segundo Mendes (2006), ao final da década de 1990, a educação especial no Brasil estava inserida no contexto das reformas do sistema educacional e marcada por acalorados debates sobre a inclusão escolar, iniciando a discussão sobre uma educação inclusiva que abranja tanto pessoas com e sem deficiência. Nesse sentido, a educação inclusiva se estrutura em torno da concepção dos direitos humanos.

Para tanto, a educação inclusiva é um processo que está em construção no Brasil e vem ganhando destaque nas discussões sobre educação de qualidade para todos, fazendo com que as instituições educacionais, inclusive o IFRN – CNAT buscassem formas de consolidar o direito à educação do aluno com deficiência matriculado no referido campus.

Nessa acepção, dentro do processo de inclusão escolar, cabe destacar o papel do campus CNAT do IFRN como espaço privilegiado para a consolidação do direito à educação para todos os cidadãos, compreendendo que esse ambiente deve organizar as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades educativas de todos os sujeitos.

Para consolidar a inclusão, o IFRN possui uma equipe multiprofissional composta por psicólogos, pedagogos e assistentes sociais que possibilitam o acesso do estudante a uma educação de qualidade. Assim, esse artigo tem o objetivo geral de analisar o processo de atendimento da equipe multiprofissional do IFRN - CNAT ao estudante com e sem deficiência. Como objetivos específicos são elencados: conhecer as atribuições dos membros da equipe multiprofissional do IFRN – CNAT; identificar os trâmites da equipe multiprofissional para atender ao estudante; investigar as ações da equipe multiprofissional no atendimento aos direitos dos alunos com e sem deficiência.

### **EQUIPE MULTIPROFISSIONAL E ATRIBUIÇÕES**

A educação nos Institutos Federais objetiva a construção integral do indivíduo baseado em um processo constante de inserção na sociedade, se incorporando aos direitos fundamentais do ser humano. A inclusão educacional no IFRN parte do princípio da equidade, se adequando às diferentes necessidades de todos os alunos, não somente aos considerados com deficiência.

A educação inclusiva visa que crianças e adolescentes com características diferentes possam compartilhar a mesma sala de aula, de modo que, além de adquirir conhecimentos científicos, desenvolvam habilidades de convivência dentro da diversidade (GONZÁLEZ, 2002). Essa pluralidade inclui as características idiossincráticas dos alunos, mas também se refere a dificuldades de aprendizagem, criando necessidades educacionais especiais.

Nos últimos anos, foram observadas mudanças que afetaram o tratamento da diversidade nas diferentes salas de aula dos centros educacionais. Práticas que passaram da exclusão e segregação para a inclusão. Nesse sentido, o IFRN tem andado de mãos dadas com as mudanças que respaldam as necessidades educacionais dos alunos, priorizando a inclusão por meio do atendimento de uma equipe multidisciplinar composta por, dentre outros profissionais, o psicólogo, o pedagogo e o assistente social.

A psicologia escolar consolidou-se como um campo da psicologia aplicada e tem provocado reflexões sobre a identidade dessa profissão. O surgimento desse campo de atuação escolar esteve entrelaçado com o uso da psicometria, ou seja, testes psicológicos que atuam sobre modelos clínicos voltados para o diagnóstico e tratamento de fenômenos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2010).

No contexto da escola, o psicólogo demarca seu trabalho e se compromete, juntamente com outras categorias de educadores que convivem no seio educacional, a desenvolver um

---

trabalho integrado a outros educadores, buscando contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O exercício profissional do Psicólogo na educação se integra ao trabalho dos outros educadores, buscando contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, sua presença é relevante e necessária, pois a educação além de cumprir com o papel social de educar e transmitir conhecimento se incumbe também de responder às problemáticas educacionais apresentadas pelos alunos.

Nesse sentido, conforme o Grupo de Trabalho de Psicologia Sistêmica do IFRN – GT (2017), a prática psicológica no espaço do IFRN deve ser fundamentada no engajamento em relação à conquista dos direitos humanos e no respeito à diversidade, indo além das queixas individuais e considerando a complexidade e o contexto das necessidades do campo de prática. É claramente uma prática coletiva, colaborando com outros atores educativos e com a comunidade escolar.

A pedagogia é uma área do conhecimento que possibilita ao profissional atuar nos mais diversos campos, surge daí grande parte de sua relevância no escopo da sociedade, na formação humana desde a infância. Libâneo (2006) argumenta que as questões referentes tanto a Pedagogia, quanto a estrutura do conhecimento pedagógico, as quais versam sobre a identidade profissional do pedagogo e do sistema de formação de pedagogos e professores, abrange as esferas da educação formal e informal.

Conforme Libâneo (2006) o campo de atuação do profissional formado em pedagogia é bastante vasto no tocante as práticas educativas, pois em qualquer lugar que houver uma modalidade de educação com caráter intencional, há a Pedagogia, considerada uma área de conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos que busca intervir na metodologia e organização do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a apropriação de saberes e modos de ação vão sendo construídos socialmente. Segundo Libâneo (2006), o objetivo da Pedagogia é refletir sobre diversos aspectos da vida real, relacionando a prática educativa aos conhecimentos teóricos provindos de outras ciências da educação.

O pedagogo inserido na equipe multiprofissional do IFRN se inclui na categoria profissional de Técnico-Administrativo de Nível Superior - Pedagogo e Técnico-Administrativo de Nível Superior - Técnico em Assuntos Educacionais - TAE, podendo possuir curso superior em Pedagogia ou outras Licenciaturas.

---



Conforme Gomes; Paiva e Garcia (2016), a Equipe Técnico Pedagógica - ETEP no IFRN desenvolve práticas que constam no documento elaborado em 2009 pela própria equipe, com anuência da Diretoria Pedagógica/PROEN e da Pró-Reitoria de Ensino. O documento (IFRN, 2009), elucida que o trabalho da Equipe Técnico-Pedagógica nas diretorias acadêmicas do IFRN acontece envolvendo pais/responsáveis, alunos e professores, diretores acadêmicos e coordenadores de cursos.

A ETEP sistematiza o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, acompanhando a frequência e o rendimento dos estudantes; participando do planejamento e de reuniões (pedagógicas, de grupos, de pais/responsáveis, conselhos de classe, colegiados de cursos, dentre outros); identifica e encaminha as demandas relacionadas ao trabalho de sala de aula e demais necessidades do currículo; media conflitos e dificuldades nas relações aluno-aluno ou professor-aluno; atendendo a ambos de forma individualizada (GOMES; PAIVA e GARCIA, 2016).

Já o assistente social no IFRN trabalha embasado na proposta do CFESS (2011), contribuindo significativamente para atuar no âmbito das relações sociais com indivíduos, grupos, famílias, comunidades e movimentos sociais, exercendo sua autonomia, participação e cidadania para transformar suas condições de vida. Os princípios que defendem os direitos humanos e a justiça social são elementos fundamentais do serviço social, tendo em vista superar as desigualdades sociais e as situações de violência, opressão, pobreza, fome e desemprego.

Se alerta que esses profissionais atendem não somente aos alunos com deficiência, pois a perspectiva da inclusão no IFRN parte da concepção da diversidade,

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa caracteriza-se quanto aos fins como descritiva com procedimento bibliográfico e documental. Vergara (1997, p.45) conceitua a pesquisa descritiva como:

uma pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

A abordagem qualitativa, conforme Minayo (2010, p. 21), “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço

mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Quanto aos procedimentos técnicos foram utilizados a coleta e a análise de dados. A pesquisa realizada foi de caráter bibliográfico e documental, o que permitiu conhecer melhor os fatores determinantes nesse processo, também, de desmistificar sobre o fenômeno investigado. Estas informações foram localizadas em pesquisas bibliográficas publicadas em livros, revistas especializadas, em estudos e pesquisas, buscando referenciar o pensamento de autores que escrevem sobre o assunto em questão.

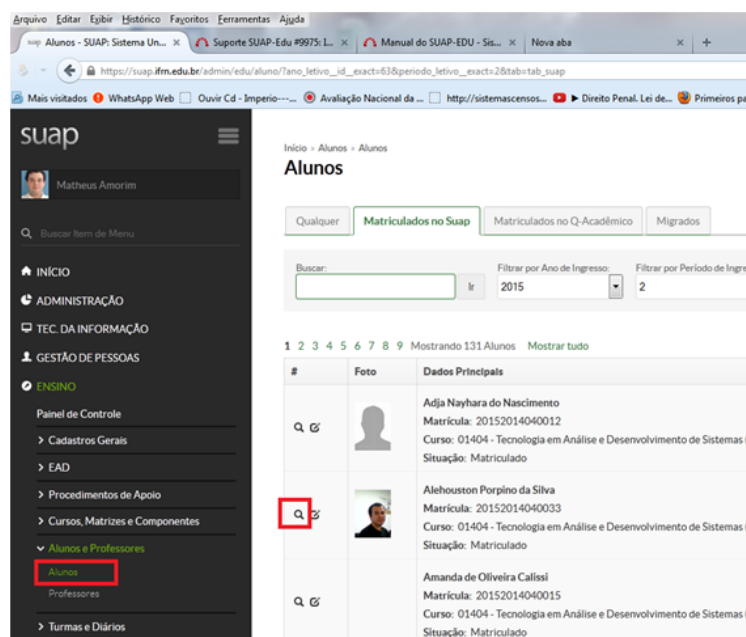
Foi buscada fundamentação teórica em documentos que versavam sobre o assunto, definindo-se as seguintes palavras-chave na busca: ETEP – serviço social – psicologia – multiprofissional - IFRN, considerando as plataformas de pesquisa: *Scientific Electronic Library Online* - SCIELO, Google Acadêmico e *Biomedical Literature from MEDLINE* - PUBMED.

No presente trabalho foi realizado um estudo de cunho qualitativo com elaboração de relato de caso, tendo como meios de formação teórica artigos em diferentes idiomas, encontrados em sites como Google Acadêmico, Scielo e PubMed, assim como em livros acadêmicos, reunindo e comparando os diferentes dados encontrados nas fontes que foram consultadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Ao entrar no IFRN o estudante é orientado a ser protagonista de sua aprendizagem, ou seja, ter autonomia para buscar o conhecimento, além de procurar a equipe multiprofissional para resolver as questões sociais, econômicas e de aprendizagem que vão permeando o seu convívio no Instituto. Inicialmente, o estudante faz a sua matrícula no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). No SUAP constam processos administrativos e acadêmicos, com acesso pela ETEP. A figura 1 abaixo apresenta o SUAP.

Figura 1 – SUAP no IFRN com a aba aluno



Fonte: <https://wiki.ifpe.edu.br/books/ensino---proden/page/manual-suap-edu-alterando-o-e-mail-do-aluno-no-suap-edu>. Acesso em 15 de março de 2023.

Quando o estudante quer entrar em contato com a ETEP abre um CHAMADO no SUAP, registrando sua queixa em relação ao que aconteceu, envolvendo o processo de ensino e aprendizagem. A ETEP, de acordo com a Diretoria Acadêmica do curso que o estudante está matriculado DEFERE o chamado.

Ao deferir o chamado, o estudante é convidado para conversar em particular com a ETEP sobre o que está acontecendo. Dependendo do tema da conversa, ou seja, se o registro do estudante no CHAMADO foi em relação ao lançamento de nota errada no SUAP pelo professor, se o estudante está sofrendo bullying por parte dos colegas, se é vítima de assédio moral ou sexual no IFRN ou em casa, será convocada a equipe multiprofissional para, em conjunto, decidirmos ações preventivas e assertivas para resolver a situação do estudante.

Nesse aspecto, será feito o relato de caso da aluna A, que procurou a ETEP para receber orientações acerca de como pedir sua transferência do IFRN para outro campus do Instituto. Na ocasião, a pedagoga questionou a aluna sobre os motivos do pedido de transferência, mas a mesma não quis relatar.

Diante da negativa da estudante A em informar os motivos do pedido de transferência, a pedagoga orientou a mesma que tal pedido tem que vir com a justificativa anexada, que constará a motivação para ser transferida. Quando a estudante ouviu essa orientação ficou

visivelmente nervosa, o que denotou a existência de um problema que fundamentava o pedido de transferência, mas que a mesma não queria relatar.

A pedagoga, com a anuência da estudante, a direcionou para a sala da psicologia para que a mesma contasse os motivos do pedido de transferência. Como a assistente social já tinha concluído seu horário de trabalho foi marcada uma reunião com a psicologia, ETEP e assistente social, a qual seria avisada da reunião por telefone.

A reunião, juntando a equipe multiprofissional (psicologia, pedagogia e assistente social) teve o objetivo de ouvir a estudante e dar os encaminhamentos necessários para atendê-la. A escuta ao estudante faz parte das propostas de ações da política de assistência estudantil do IFRN. Dentre as propostas de ação está

realizar, por meio da equipe multiprofissional envolvida (assistentes sociais, psicólogos, médicos, nutricionistas, fisioterapeutas, odontólogos e enfermeiros, entre outros profissionais), o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes assistidos (PPP, 2012, p. 215).

Baseado no exposto anteriormente, a equipe multiprofissional no IFRN possui, além de assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, outros profissionais da área da saúde que estão voltados para o atendimento do estudante na perspectiva da sua assistência. Cada um em sua singularidade atende o aluno com e sem deficiência.

Às vezes, o estudante não abre o CHAMADO, procurando *in loco* o pedagogo para verbalizar sobre o que está acontecendo em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, mesmo que o estudante não abra o CHAMADO, a ETEP registra o atendimento, realizando uma linha histórica das ações realizadas para o estudante.

Se o estudante for aluno com necessidade educacional especial, tendo algum transtorno global do desenvolvimento, autismo, déficit de atenção e hiperatividade, deficiência intelectual, dentre outros, o psicopedagogo se junta à equipe multiprofissional do IFRN. Esse profissional irá elaborar o Plano de atendimento individualizado – PEI do estudante, explicando as adaptações necessárias para otimizar o processo de ensino e aprendizagem deste. O PEI é anexado ao registro de acompanhamento do aluno no SUAP pelo pedagogo e publicizado para os professores da turma em que o estudante estuda.

## CONCLUSÕES

A equipe multiprofissional do IFRN/CNAT é composta por profissionais da saúde e educação. Particularmente, o trabalho do pedagogo, psicólogo e assistente social se une em uma equipe multiprofissional, fazendo um trabalho de escuta e acolhimento ao estudante, procurando otimizar o seu processo de ensino e aprendizagem.

Nesse aspecto, o estudante procura o pedagogo da ETEP para relatar e/ou informar a problemática que está vivenciando, podendo, inicialmente, abrir um CHAMADO no sistema SUAP. Dependendo da demanda que o estudante informar, será buscado o acompanhamento integrado do pedagogo junto ao psicólogo e assistente social.

A equipe se reúne e escuta o estudante para em conjunto definir a melhor forma de resolver o fenômeno que o acomete. Refletindo-se acerca dessas questões, cria-se a concepção de que a inclusão escolar precisa levar em consideração tanto os fatores sociais e psicológicos, quanto de aprendizagem que acometem o aluno no IFRN, como também buscar entender se o fenômeno da não aprendizagem se relaciona a patologias ou a problemas de ordem psicossocial, econômica e política que acabam influenciando no processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, SFC. **O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional.** Em R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje.* Campinas: Editora Alínea, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm). Acesso em 15 de março de 2023.

CFESS. **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Saúde.**

GOMES, É. L. G. T.; PAIVA, G. L.; GARCIA, T. S. **Avaliação do trabalho da Equipe Técnico-Pedagógica da Diretoria de Gestão e tecnologia da informação do Campus Natal-Central do IFRN: Desafios e Perspectivas** HOLOS, vol. 6, 2016, pp. 199-216.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

**GRUPO DE TRABALHO DE PSICOLOGIA SISTÊMICA DO IFRN – GT (2017).**

LIBÂNEO, José Carlos – **Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos,** 2006, 21ª edição.

---



MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2º Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFRN – UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA.** Documento Base. Natal, 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 1997.

## INTERFACES DAS UNIDADES TEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA

Ana Aparecida Tavares da Silveira<sup>1</sup>  
Fabyana Soares de Oliveira<sup>2</sup>  
Sára Maria Pinheiro Peixoto<sup>3</sup>  
Ninodja Thaysi Barbalho da Silva Souza<sup>4</sup>  
Maria Aparecida Dias<sup>5</sup>

### RESUMO

O referido texto problematiza e discute a relação entre a inclusão dos alunos e a escolha da unidade temática nas aulas de Educação Física. Faz uso do método descritivo, com abordagem qualitativa e análise de conteúdo, obtido com o instrumento questionário realizado com trinta e nove professores de Educação Física. A fundamentação teórica se baseia nas teorias críticas da Educação Física, consubstanciando os critérios usados pelos docentes para escolher as unidades temáticas e a participação dos alunos em função destas. Conclui-se que a ação docente nas escolhas das unidades temáticas e a forma como estas são percebidas pela sociedade interferem diretamente na inclusão dos alunos, desencadeando muitas interfaces.

Palavras-chave: Educação física escolar. Unidades temáticas. Inclusão.

### ABSTRACT

This text problematizes and discusses the relationship between the inclusion of students and the choice of thematic unit in Physical Education classes. It makes use of the descriptive method, with a qualitative approach and content analysis, obtained with the questionnaire instrument carried out with thirty-nine Physical Education teachers. The theoretical foundation is based on critical theories of Physical Education, consolidating the criteria used by teachers to choose the thematic units and the participation of students based on these. It is concluded that the teaching action in the choice of thematic units and the way they are perceived by society directly interfere with the inclusion of students, triggering many interfaces.

Keywords: School physical education. Thematic units. Inclusion.

### INTRODUÇÃO

A nomenclatura “unidades temáticas” surge com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo para a Educação Física, no ensino fundamental, a categorização das práticas

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, [ana.silveira.806@ufrn.edu.br](mailto:ana.silveira.806@ufrn.edu.br)

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, [fabyanaoliv@yahoo.com.br](mailto:fabyanaoliv@yahoo.com.br);

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, [sarapinheiro@nei.ufrn.br](mailto:sarapinheiro@nei.ufrn.br);

<sup>4</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, [ninodjabarbalho@gmail.com](mailto:ninodjabarbalho@gmail.com);

<sup>5</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, [cidaufrn@gmail.com](mailto:cidaufrn@gmail.com).

corporais em: Esportes, Jogos e Brincadeiras, Danças, Ginásticas, Lutas e Práticas Corporais de Aventura (PCA)), em substituição aos conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), tematizados como: Esportes, Jogos e Brincadeira, Atividades Rítmicas e Expressivas, Lutas e Conhecimento sobre o Corpo. Evidencia-se, no entanto, “{...} que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar”, logo, as unidades temáticas são passíveis de leituras e aplicabilidades diversificadas (BRASIL, 2018, p.214); (BRASIL; 1998).

Deste modo, essa nova configuração definida pela BNCC passou a ser utilizada como base para construção dos referenciais curriculares em todos os estados e nos municípios do Brasil. Em Natal/RN, o Referencial Curricular foi construído de forma colaborativa com os professores de Educação Física nos encontros das formações continuadas oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Por se localizar em uma área litorânea, foram acrescentadas as Práticas Corporais Aquáticas (PCAQ) às demais unidades temáticas propostas pela BNCC (NATAL, 2019).

Embora a BNCC não traga discussões sobre Educação Física Inclusiva, no Referencial Curricular da cidade do Natal a inclusão é um eixo norteador para a Educação Física (NATAL, 2019), o que vem influenciado a construção dos saberes dos professores sobre a Educação Física Inclusiva e as práticas por eles utilizadas. Contudo, trabalhar as unidades temáticas numa perspectiva inclusiva pode ser um dilema para muitos professores, visto que cada uma destas apresentam particularidades ao serem trabalhadas, como o esporte, que tem um histórico muito atrelado a seleção dos mais habilidosos ou a dança que não é tão aceita por muitos meninos (SILVEIRA, 2020).

Diante disto, questiona-se: quais são as interfaces entre a inclusão dos alunos e a escolha da unidade temática nas aulas de Educação Física? Para responder essa questão define-se como objetivo desse estudo discutir a relação entre a inclusão dos alunos e a escolha da unidade temática nas aulas de Educação Física.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A inclusão se fortalece pelo mundo e no Brasil na década de 1990 como um movimento em prol dos direitos das pessoas com deficiência, repercutindo lutas e conquistas não apenas no âmbito da educação, mas também na saúde, no trabalho, no lazer, na habitação, no esporte,



enfim, em todas as áreas nas quais havia excluídos (MARTINS, 2015). Na educação, a inclusão significa “{...} um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para aprendizagem {...}”, propondo assim mudanças radicais na educação (GLAT; BLANCO, 2009, p.16).

Para muitos docentes, a inclusão se configurou como algo angustiante, uma vez que seria um desafio ter que oportunizar aprendizagem para alunos tão diversos, sem ter tido nenhuma preparação acadêmica ou curso/formação que lhes dessem conhecimento suficiente para tanto, muito menos estrutura adequada nas escolas para respaldar a ação pedagógica inclusiva. A Educação Física como componente curricular integrante do projeto político pedagógico (PPP) das escolas sentiu e ainda sente o impacto do paradigma da inclusão e tenta superar os obstáculos encontrados pelo caminho (CHICON, 2010).

Por conseguinte, busca-se respaldo nas concepções de aulas abertas e nas teorias críticas para tentar compreender alguns entraves, bem como sobrepujá-los. Compreende-se que a partir das concepções de aulas abertas é possível refletir sobre a perspectiva inclusiva por meio de ações planejadas em parceria com os alunos, onde, as escolhas das unidades temáticas poderiam se adequar às necessidades desses sujeitos, bem como os alunos seriam preparados para, de acordo com seus interesses, promoverem reflexões e ações criativas (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), o que poderia promover a participação e aprendizagem de todos. Na concepção de aulas abertas:

Em princípio o ensino deveria orientar-se para os alunos e não para o conteúdo ou os professores. O aluno deve ser visto como sujeito do ensino; ele ocupa posição central neste processo. Este é um esclarecimento inicial muito superficial do que deve ser compreendido como subjetivação da aprendizagem. Mas coloca em evidência uma coisa: faz do aluno o ponto de partida e, ao mesmo tempo, o ponto central das reflexões didáticas. (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p.18)

Nesse sentido, na concepção de aulas abertas o ensino deve ser orientado a participação dos alunos, no planejamento e na execução do ensino, na promoção da capacidade criativa, cooperativa, comunicativa e subjetivação. Para Hildebrandt e Laging (1986), o aluno só alcançará a fluência e a capacidade de ação social quando tomar consciência do que faz na escola, desenvolvendo a capacidade de organizar seus objetivos e sua própria aprendizagem. Para isso deve-se substituir o ensino fechado, no qual o planejamento é monopolizado pelo professor, e assim orientar o ensino para o aluno e não para o conteúdo.

Conforme Darido (2003), as abordagens críticas da Educação Física surgem na tentativa de romper com o modelo hegemônico do esporte e da aptidão física, que gerava alienação, contradições, exclusões e injustiças sociais. Desta forma, propõem uma Educação Física como meio de intervenção social, baseadas no materialismo histórico e dialético que visa expor por meio de uma reflexão crítica os problemas causados pelo esporte de alto rendimento dentro das escolas, principalmente aos alunos excluídos das aulas por serem menos hábeis em determinadas práticas esportivas. Estas concepções têm respaldado as reflexões sobre as demais unidades temáticas, oportunizando desvendar as interfaces com o ensino inclusivo da Educação Física na escola.

## **METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos se respaldam por meio de um recorte da categoria “Educação Física Escolar e Práticas Inclusivas” empreendida para compor a dissertação “Educação Física Escolar Inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN” concluída junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Utilizou-se como método investigativo a pesquisa descritiva, por identificar, de acordo com Gil (2010, p.28) as características de uma determinada população, podendo também verificar possíveis relações entre suas variáveis. Para o tratamento dos dados, foi usada a abordagem qualitativa, pois possibilita captar a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas, quais são suas ideias, suas impressões, bem como que problemas e soluções apontam (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O campo de pesquisa foi o componente curricular Educação Física vinculado a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Natal/RN, Departamento de Ensino Fundamental, Setor de Ações e Projetos e os sujeitos da pesquisa foram trinta e nove docentes de Educação Física.

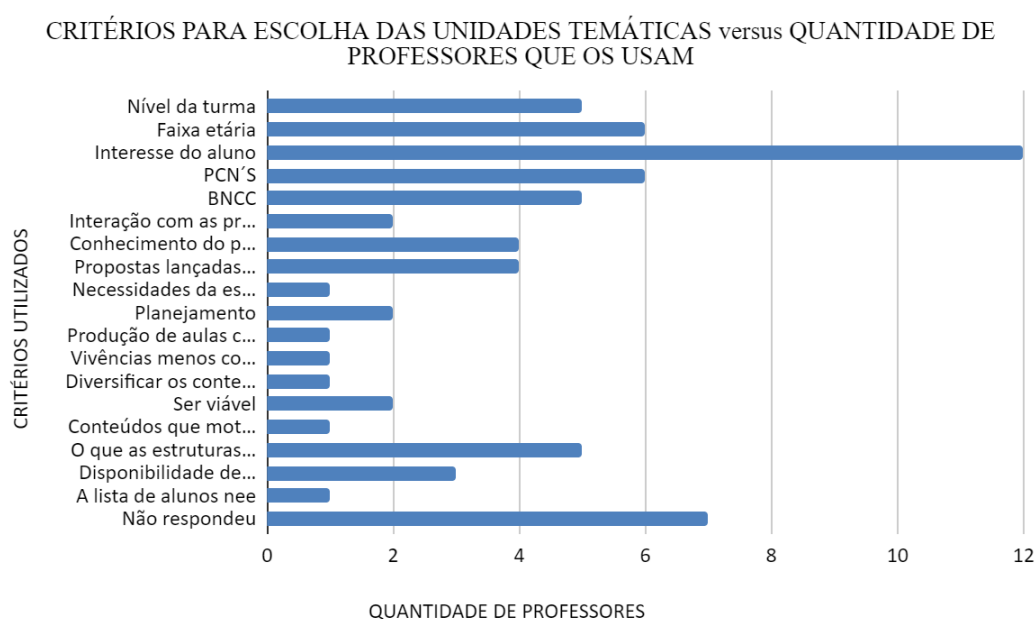
O instrumento de coleta aplicado a esse público alvo foi o questionário, visto que conforme Christian e Dionne (1999), oferece algumas vantagens como: garantir o anonimato do pesquisado, alcançar um número significativo de participantes, obter informações mais rápidas e uniformizar as questões, facilitando a compilação e a comparação das respostas. Para esse estudo foram utilizados os dados de duas perguntas, uma aberta (subjetiva) “quais os critérios que você utiliza para escolher as unidades temáticas que serão trabalhadas em suas

aulas de Educação Física?” e uma de marcar (objetiva) “Observando suas aulas de Educação Física, marque a forma de participação dos alunos em função das unidades temáticas propostas” As opções de respostas traziam todas as unidades temáticas (Esportes, Jogos e Brincadeiras, Danças, Ginásticas, Lutas, Práticas Corporais de Aventura, Práticas Corporais Aquáticas) uma abaixo da outra e ao lado de cada uma destas vinham as seguinte opções de respostas: “participação total dos alunos”, “participação parcial dos alunos” e “não desenvolveu”. O tratamento destes dados fora realizado a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

É possível constatar no gráfico 1, abaixo, que há uma variedade de critérios utilizados pelos professores para escolher as unidades temáticas que são desenvolvidas em suas aulas de Educação Física na escola. Destaca-se o interesse do aluno como critério mais citado, seguido pelo item que põe a disponibilidade da escola como fator definidor da escolha da unidade temática, as sugestões dos conteúdos propostos pelos PCN’s, faixa etária dos alunos, nível da turma, sugestões da BNCC, o conhecimento prévio do professor e as unidades temáticas desenvolvidas nos encontros das formações continuadas, entre outros menos citados.

Gráfico 1– Distribuição da variável “Critérios para escolha das unidades temáticas versus quantidade de professores que os usam”



Fonte: Silveira, 2020.

Identifica-se nesses critérios algumas influências das abordagens pedagógicas que foram, ao longo dos anos, sendo construídas pelos estudiosos da Educação Física. Destacam-se as abordagens críticas e as concepções de aulas abertas, que foram as que mais apareceram no gráfico, bem como são as que trazem maiores contribuições para se pensar na Educação Física Escolar Inclusiva.

Entre os elementos mais destacados no gráfico, enfatiza-se: a posição atribuída ao aluno no processo de ensino-aprendizagem e a transferência do foco dos conteúdos para o aluno, que foram sistematizados no item interesse do aluno. Entende-se que tais elementos trazem a princípio características das concepções de aulas abertas, visto que põe o aluno no ponto central das estratégias pedagógicas do professor, assim como parti do interesse do aluno para planejar e desenvolver as aulas.

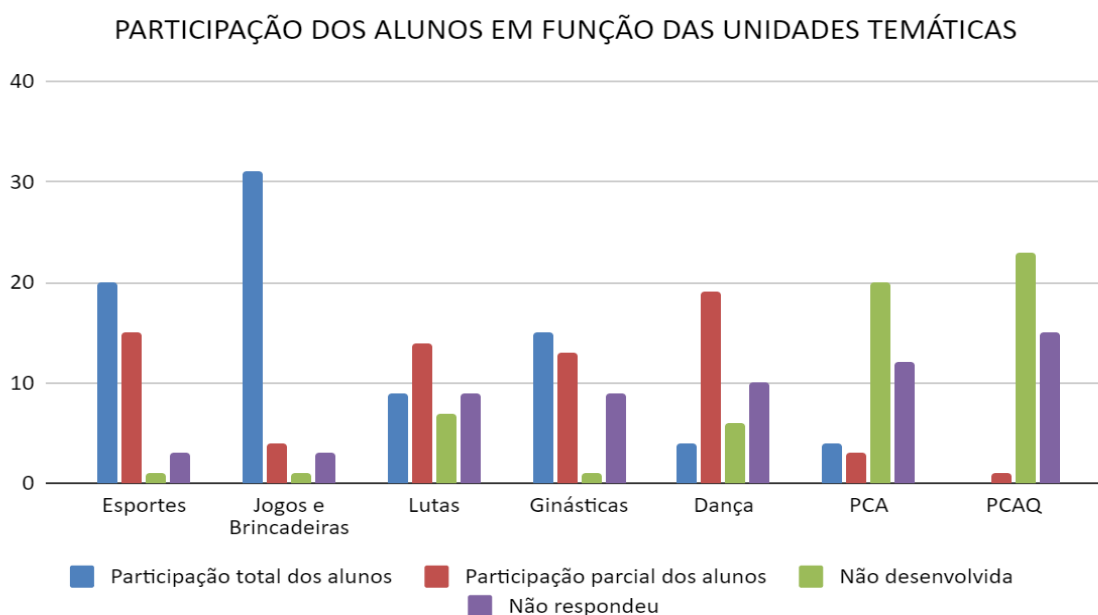
Outra forma de utilizar o interesse do aluno na escolha dos conteúdos pode ser fundamentada pela teoria crítico-emancipatória, quando enfoca o desenvolvimento das aulas a partir do significado que os conteúdos possuem para os alunos, e não a partir dos gestos técnicos, valorizando o sentido individual e coletivo das práticas corporais e possibilitando ao aluno realizar movimentos de acordo com suas possibilidades e não mais com perfeição técnica (KUNZ, 1994). Essa forma de compreender ação pedagógica pode fazer muita diferença no processo de inclusão de muitos discentes, principalmente para aqueles que, por falta de oportunidade ou por limitações de alguma deficiência, não conseguem realizar gestos técnicos com perfeição e em virtude disso não se expõem diante dos colegas, preferindo não participar das aulas de Educação Física.

As teorias críticas também contribuem para a valorização do conhecimento prévio do aluno, contrapondo-se ao uso da faixa etária como critério adotado pelos professores para escolher as unidades temáticas que são desenvolvidas, como exposto no gráfico 1. Quanto a isso, Carmo (2013, p. 26) expõe que a prática pedagógica tem demonstrado que, ao atrelar o conhecimento à idade do aluno, o professor desconsiderará o conhecimento acumulado pelo sujeito, podendo assim subestimá-lo ou, o que é pior, fazer com que o aluno se subestime. Tal procedimento, além de contraditório aos interesses do aluno, é extremamente danoso para o seu desenvolvimento e desempenho, principalmente se estiver em situação de exclusão, pois o aluno com deficiência já ocupa um lugar onde aparentemente não é considerado capaz ou pronto para aprender.

Para aprofundar os discursos sobre as exclusões que foram construídas historicamente junto às práticas corporais, aborda-se mais abaixo reflexões sobre a participação dos alunos nas aulas de Educação Física em virtude de algumas unidades temáticas desenvolvidas na escola.

No gráfico a seguir, verificamos que a unidade temática jogos e brincadeiras é a que mais favorece a participação total dos alunos nas aulas de Educação Física, sendo desenvolvida por trinta e um, dos trinta e nove professores participantes da pesquisa.

Gráfico 2– Distribuição da variável “Participação dos alunos em função das unidades temáticas”



Fonte: Silveira, 2020.

Percebe-se, que os jogos e brincadeiras assumem um lugar de destaque nas aulas de Educação Física em Natal, entende-se que houve, neste município, mudanças nas concepções de ensino da área, em que o esporte e a ginástica como forma de aquecimento não são mais as principais unidades temáticas trabalhados nas aulas. No entanto, o esporte ainda é a segunda unidade temática mais desenvolvida, o que nos faz perceber que as unidades temáticas ainda não ganharam a mesma importância pedagógica para os professores, sendo identificadas com números bem distintos umas das outras no gráfico acima.

Em uma pesquisa realizada por Darido (2003), no estado de São Paulo, foi verificado que a ginástica como forma de aquecimento e os jogos esportivos eram os conteúdos mais desenvolvidos nas aulas de Educação Física. Em virtude da breve trajetória histórica marcada

pelas perspectivas tecnicista e esportivista na Educação Física Escolar, constata-se que essa realidade examinada em São Paulo é um fato isolado, provavelmente alcança todo o Brasil.

Acredita-se que isso comece a se modificar em Natal com a publicação do Referencial Curricular deste município, tendo em vista que trará sistematizadas todas as unidades temáticas citadas no gráfico acima e as temáticas que deverão ser desenvolvidas em cada uma delas, de acordo com o ano de escolaridade dos alunos. Assim, todas as unidades temáticas deverão ser desenvolvidas durante o ano letivo conforme determinação deste documento (NATAL, 2019). Entretanto, sabe-se que as unidades temáticas apresentam especificidades que interferem no desenvolvimento equiparado das mesmas, o que já foi apontado pelos professores no gráfico 1, quando trazem os estereótipos sociais e as proibições religiosas como aspectos que dificultam a participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Os jogos e brincadeiras aparecem nesse gráfico como unidade temática que mais consegue envolver os alunos nas aulas de Educação Física. Também se apresentam como perspectiva inclusiva nos relatos sobre as práticas pedagógicas dos docentes participantes da pesquisa:

Uma estudante com autismo que sempre entra nas aulas de Educação Física quando estamos trabalhando jogos e brincadeiras. (INDRA)

Um aluno com deficiência mental em aula de jogos tentei fazer com que ele participasse, pouca participação. Quando deixei os brinquedos a vontade sem direcionar ele, dirigiu-se a um específico e começou a manipular. Intervi participando com o mesmo, foi prazeroso. (COME SOPA)

Consegui fazer um aluno cadeirante participar de uma aula de fabricação e vivência com pipas de papel. (BRUNO)

Os relatos acima reforçam a importância do lúdico na vida das crianças a partir dos jogos e das brincadeiras. Por isso conseguem garantir a participação de muitos alunos, mesmo que a atividade não seja programada pelo professor. Para Dias e Lopes (2012, p. 79) “a criança fala de si no momento que brinca, joga, fantasia. A criança com deficiência, independentemente da natureza desta deficiência, também irá se manifestar dessa forma [...]”, contudo, vai exprimir sua subjetividade de forma distinta, conforme a gravidade da sua deficiência.

De acordo com Darido e Rangel (2011), o jogo vem ganhando, desde a década de 1970, grande importância em várias áreas do conhecimento, como a psicologia, antropologia, sociologia e a educação. Na Educação Física, o jogo sempre esteve presente no interior da escola ligado ao saber fazer, mas na década de 1980, passou a ter mais notoriedade como

patrimônio cultural, surgindo a preocupação com a compreensão dos seus sentidos e significados, sendo questionado o que precisava ser assimilado, as normas e atitudes que podiam ser vivenciadas e discutidas (cooperação, inclusão, relações de gênero, pluralidade cultural, ética, etc.), tornando imprescindível o conhecimento das mais diferentes formas de se jogar. Essas mudanças fundamentaram o processo de ensino aprendizagem dos jogos e brincadeiras para que ficasse mais compreensíveis, mas também definiram papéis sociais para meninos e meninas dentro do jogo, repercutindo em discussões sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física na escola.

[...] aos primeiros, desde a infância, são permitidas e incentivadas as brincadeiras mais agressivas e mais livre: eles jogam bola nas ruas, soltam pipas, andam de bicicletas, rolam no chão em brigas intermináveis, escalam muros e realizam muitas outras atividades que envolvem riscos e desafios. As meninas, por seu lado, são desencorajadas a praticar essas brincadeiras e atividades, e esse tratamento diferenciado reflete-se em um quadro de desempenho motor igualmente diferenciado. (DARIDO; RANGEL, 2011, p.169)

As autoras mostram que os jogos e as brincadeiras, assim como as danças, os esportes, as ginásticas e as lutas, trazem uma histórica trajetória de exclusão por terem sido construídas a partir de uma visão que diferenciava o que deveria ser praticado por meninos e por meninas.

Essas diferenças de gênero construídas socialmente aparecem no gráfico 1 como estereótipos sociais, sendo citadas pelos professores como entraves para envolver os alunos nas aulas. Os estereótipos também aparecem, em menor quantidade, atrelados ao corpo com deficiência que, por apresentar esteticamente características que fogem dos padrões estabelecidos pela sociedade como corpos que não são “perfeitos”, “belos” e “capazes”, acabam sendo excluídos ou esquecidos em um canto da quadra pelos colegas.

Os estereótipos podem interferir muito nas aulas de dança quando determinam que são práticas corporais femininas. Os esportes, dependendo da modalidade, podem ser classificados como feminino ou masculino – por exemplo, o futebol é visto como modalidade masculina. As ginásticas, em especial a rítmica, por apresentar leveza e graciosidade, assume características femininas. As lutas, por sua vez, por exigir dos corpos resistência a dor, são vistas como sinônimo de virilidade masculina (GAIO; TEREZANI, 2015).

A dança, além de ser rotulada como uma atividade feminina, enfrenta outro dilema, a resistência de muitos alunos em decorrência de suas crenças religiosas ou de seus pais. Em um estudo realizado com cinco meninas evangélicas da Igreja Assembleia de Deus, Rigoni e Prodócimo (2013) observaram que a dança é considerada profana pela referida religião, sendo,

portanto, uma manifestação corporal proibida. Os membros da instituição religiosa também são proibidos de escutar música que não seja as do repertório da Igreja.

Assim como a dança, existem inúmeros comportamentos tidos como pecaminosos pelos fiéis, que dizem respeito às práticas corporais. A Educação Física é um bom exemplo disto, sendo uma disciplina que compõe o currículo escolar obrigatório, ela está presente no cotidiano das aulas. Não que a aula de Educação Física em si seja considerada profana. Mas algumas atividades trabalhadas em aula não são “bem vistas” pelo grupo religioso, o que pode afastar as meninas desta prática. Observamos algumas dificuldades apresentadas por estas meninas durante esta prática escolar. Alguns exemplos são: a dificuldade que têm para sentar no chão, a maneira como se movimentam para saltar sobre obstáculos, o fato de se negarem a participar de alguma atividade com música e, como já dito anteriormente, de jamais dançarem. Além disso, apresentações elaboradas pela escola e a participação em Festas Juninas são eventos dos quais elas passam distantes. Segundo os evangélicos, a Festa Junina é profana, pois evoca a presença de espíritos maus (RIGONI; PRODÓCIMO, 2013, p.238).

Tais discussões reforçam a percepção dos professores à censura religiosa, que foi apontada no gráfico 1 como um dos motivos que explicam a participação parcial de seus alunos nas aulas de Educação Física, principalmente na dança. Mas como garantir o direito, o acesso e a oportunidade de vivenciar os movimentos da dança e de outras práticas corporais se a religião não permite? Essa é uma especificidade da Educação Física que não será aprofundada aqui, mas que precisa ser ressaltada em virtude da sua relevância, quando pensada principalmente em um contexto em que uma aluna tem deficiência e é evangélica. Como será possível para o professor oportunizar aulas inclusivas diante dessa problemática? Não se têm respostas, mas se tem a convicção que soluções precisam ser pensadas para se trabalhar as unidades temáticas da Educação Física, favorecendo que as aulas sejam planejadas e realizadas em uma perspectiva de fato inclusiva.

## CONCLUSÕES

Partindo das discussões realizadas neste estudo, compreende-se foi possível discutir a relação entre a inclusão dos alunos e a escolha da unidade temática nas aulas de Educação Física, desvendando interfaces entre estas. Deste modo, entende-se que para concretizar ações inclusivas, os professores precisam se aprofundar nas concepções de aulas abertas e nas teorias críticas da Educação Física, tendo em vista que dão o embasamento necessário para compreender os critérios de escolha das unidades temáticas, bem como favorecem pensar sobre as particularidades destas diante do processo inclusivo dos alunos nas aulas de Educação Física.

Embora as concepções de aulas abertas e as teorias críticas não estivessem ainda, nas



suas origens, enfocando uma preocupação com o aluno com deficiência, já apontavam a percepção dos alunos como sujeitos de subjetivação, que trazem um conhecimento prévio e que precisam ser estimulados para dirigir suas próprias ações e para agir de forma autônoma. Deste modo, é essencial que se entenda que o paradigma da inclusão não chega à Educação Física apenas por força das leis, mas também por toda construção acadêmica e histórica vivida pela sociedade e como não poderia ser diferente, por essa área de ensino.

Nesse entendimento, compreende-se que a inclusão não perpassa apenas por escolhas referentes as unidades temáticas para envolver o aluno nas aulas, embora estas também influenciem, mas envolve também toda a ação pedagógica dos docentes, considerando o contexto vivido, o interesse do aluno e sua posição no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, destaca-se que a forma como as unidades temáticas são percebidas pela sociedade interferem diretamente na participação dos alunos nas aulas de Educação Física, uma vez que ao se deparar com práticas corporais que possam interferir no olhar do outro, sobre sua imagem corporal e nas quais não se sentem enquadrados, os alunos se negam a participar. Muitas vezes também discriminam os colegas que assim o fazem, criando situações de preconceito e exclusão.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 10 abril. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Educação Física. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Organização escolar**. In: FERREIRA, Eliana Lúcia (Org.). Educação Física Inclusiva (Volume 1). Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013.

CHICON, José Francisco. **Compreendendo a in/ exclusão no contexto da educação física escolar**. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. Educação física e os desafios da inclusão. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

CHRISTIAN, Laville; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina; **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: implicações para prática pedagógica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2011.

DIAS, Maria Aparecida; LOPES, Kátia Augusta. Educação motora para deficientes. In: Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque. (Org.). **Caderno pedagógico do ensino a distância da UFAM**. 1ed. Manaus: Editora da UFAM, 2012, v. 1, p. 37-90.

GAIO, Roberta; TEREZANI, Larissa. **Gênero na diversidade da educação física escolar: um tesouro a ser descoberto**. In: GIMENEZ, Roberto; FREITAS, Alessandro de. Educação Física Inclusiva na Educação Básica: reflexões, propostas e ações. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Pinheiro. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

HILDEBRANDT, R. L. & LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Trad. Sonnhilde Von Der Heide. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

KUNZ, Eleonor. **Transformação Didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1994. 152p.

LÜDKER, Menga; ANDRÊ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de Educação e Ensino).

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

NATAL (Município). Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal do Natal. **Educação Física**. 2019. No Prelo.

RIGONI, Ana Carolina Capellini; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e Religião: marcas da educação evangélica no corpo feminino. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 227-243, jan./mar. 2013.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da. Educação física escolar inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público do Natal/RN. 2020. 142f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

## **LEGISLAÇÃO, DICIONÁRIOS EM LIBRAS E INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: PRIMEIRAS DISCUSSÕES**

Luciene do Nascimento da Cruz<sup>1</sup>  
Adriany de Ávila Melo Sampaio<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo fez parte do projeto de pesquisa sobre Minidicionário de Geografia em Libras, no período de 2020 a 2021. O projeto foi realizado com base na pesquisa bibliográfica, com textos sobre: Legislações referentes à Inclusão da Pessoa com Deficiência, como: a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei nº 13.146/ 2015 (BRASIL, 2015); a Língua Brasileira de Sinais - Libras como segunda Língua reconhecida oficialmente no Brasil por meio da Lei nº 10.436/ 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei de Libras no Brasil (BRASIL, 2005). Outras obras analisadas foram: o Dicionário Ilustrado de Libras de Brandão (2011) e o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos por Capovilla et al (2019). O objetivo da pesquisa foi conhecer a legislação e os dicionários para contribuir com o ensino de Geografia para pessoas surdas. A metodologia da pesquisa foi de natureza qualitativa com leituras e pesquisa bibliográfica a fim de explorar a temática e ampliar a compreensão sobre o que aborda o contexto teórico sobre a educação de Surdos. Os resultados da pesquisa são apresentados a partir dos debates sobre as legislações existentes e também o uso dos Dicionários em Libras são conhecimentos importantes na Educação de pessoas Surdas e correlacionando o Ensino de Geografia voltado para os Surdos, a fim de se pensar em alternativas cada vez mais reais e próximas visando trabalhar os aspectos da construção da identidade Surda enquanto cidadão pensante e crítica sobre a ótica da inclusão social tendo em vista os direitos garantidos pelas legislações estabelecidas.

Palavras-chave: Leis inclusivas. Vocabulários bilíngues. Educação de Surdos. Inclusão Escolar.

### **ABSTRACT**

This article was part of the research project on Minidicionário de Geografia em Libras, from 2020 to 2021. The project was carried out based on bibliographical research, with texts on: Legislation regarding the Inclusion of Persons with Disabilities, such as: the Brazilian Law of Inclusion – LBI, Law nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015); the Brazilian Sign Language - Libras as a second language officially recognized in Brazil through Law nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) and Decree nº 5.626/2005 that regulates the Libras Law in Brazil (BRASIL, 2005). Other works analyzed were: the Illustrated Dictionary of Libras by Brandão (2011) and the Brazilian

---

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, [luciene.nc2015@gmail.com](mailto:luciene.nc2015@gmail.com)

<sup>2</sup> Profa. Dra. Do curso de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, [adrianyavila2@gmail.com](mailto:adrianyavila2@gmail.com)

Sign Language Dictionary: Libras in your hands by Capovilla et al (2019). The objective of the research was to know the legislation and dictionaries to contribute to the teaching of Geography for deaf people. The research methodology was of a qualitative nature with readings and bibliographical research in order to explore the theme and broaden the understanding of what the theoretical context of Deaf education addresses. The results of the research are presented from the debates on the existing legislation and also the use of Libras Dictionaries are important knowledge in the Education of Deaf people and correlating the Teaching of Geography aimed at the Deaf, in order to think of increasingly alternatives more real and closer, aiming to work on aspects of the construction of the Deaf identity as a thinking and critical citizen regarding social inclusion, in view of the rights guaranteed by established legislation.

Keywords: Inclusive laws. Bilingual vocabularies. Deaf Education. School inclusion.

## **INTRODUÇÃO**

O artigo apresenta discussões iniciais sobre Legislação na perspectiva de Inclusão, Dicionários de Língua Brasileira de Sinais – Libras e Ensino de Geografia para estudantes surdos. Dessa maneira, procura-se fazer apontamentos sobre: a Lei nº 13.146/ 2015 (BRASIL, 2015); Lei nº 10.436/ 2002 (BRASIL, 2002); e o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), com a intenção de mostrar suas contribuições para a Inclusão de Pessoas com Deficiências, especialmente para as pessoas surdas e usuárias da Libras.

Sobre as Legislações concernentes à Inclusão de pessoas surdas, primeiramente, se faz necessário salientar a Lei nº 10. 436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas com deficiência auditiva.

A Lei nº 10.436/ 2002 estabeleceu a Libras como Língua principal da comunidade surda, pois é por intermédio dela que toda essa sociedade se expressa, vive, interage, cria e recria melhores possibilidades de uma vida ativa e também visando sua participação no mundo da cultura ouvinte.

Em segundo, está o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) no qual delibera a Libras no Brasil, ou seja, consolida a Lei nº 10.436/2002 conferindo então a obrigatoriedade da Libras no ensino público e privado como disciplina curricular no sistema brasileiro de ensino nos cursos de formação de docentes em nível superior.

A terceira legislação apresentada é a Lei nº 13.146 de 6 julho de 2015 (BRASIL, 2015), que trata da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu artigo 1º ressalta que a legislação foi estabelecida

com intuito de assegurar e promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, objetivando à inclusão social e de cidadania.

Dessa forma, as três legislações abordadas neste presente artigo, vão de encontro com os interesses da pessoa surda e sendo assim, é de suma importância o conhecimento, compreensão e explanação das mesmas, para que sejam disseminados esses direitos já conquistados e ainda se façam valer no seio da sociedade, de maneira tal que empodere e ampare os sujeitos surdos na busca, na posse e na consolidação dessas leis.

Com a finalidade do ensino e da aprendizagem da Libras foram analisados dois dicionários: Dicionário Ilustrado de Libras da autora Flávia Brandão (2011) e o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos dos autores Capovilla, Raphael, Temoteo e Martins (2019).

O Dicionário Brandão (2011), é uma obra de volume único com 720 páginas e composto por mais de 3.200 sinais, sendo fácil de manusear. A autora é surda, mas nasceu ouvinte perdendo a audição em decorrência de uma doença. Formou-se em Artes Plásticas e trabalhou como ilustradora independente, posteriormente foi convidada para um projeto envolvendo Pessoas com Deficiência.

O Dicionário Capovilla (2019), é uma obra composta por três volumes, em que se divide: o primeiro com sinais iniciados pela letra A até a letra D, o segundo com sinais entre a letra E até a letra O, e o terceiro com sinais da letra P até a letra Z. Este material possui cerca de mais de quatorze mil sinais e dispõe ainda de verbetes em Inglês, com correspondentes à Língua Portuguesa e a escrita SignWriting (sinal escrito)<sup>3</sup>. Pode-se observar que o Dicionário é completo, sendo indicado por cursos direcionados a Língua Brasileira de Sinais – Libras e pela comunidade surda.

Os dicionários em Libras são ferramentas de estudos e consultas importantes na construção e consolidação de conhecimentos sobre a Língua de Sinais, pois também é por meio desse material que é possível aprender, compreender e utilizar os termos de maneira clara, coesa e ainda possibilitar a coerência dos mesmos em seu uso. Em outras palavras, os dicionários são facilitadores no processo da aprendizagem e do ensino.

---

<sup>3</sup> SignWriting – é um sistema que permite ler e escrever qualquer Língua de sinais sem a necessidade de tradução para uma Língua Oral. Ela expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não manuais e os pontos de articulação através de símbolos que são combinados para formar um sinal específico da Língua de sinais, de acordo com site: <https://www.libras.com.br/signwriting>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Segundo Fonseca e Torres (2013), o Ensino de Geografia com o enfoque aos estudantes surdos deve se preocupar com as metodologias, pois os estudantes precisam de aulas mais visuais.

Sobre o Ensino de Geografia, deve-se também ressaltar a importância da disciplina na formação para a cidadania e ainda da educação na elaboração e autonomia de um pensamento crítico por parte dos estudantes. Callai (2001, p. 140) declara que se deve “[...] valorizar o conhecimento de cada um, resgatando o conhecimento cientificamente produzido e dando-lhes um sentido social”.

Concernente ao Ensino de Geografia, Callai (2005, p. 28) apresenta aspectos relacionados ao ensino nos anos iniciais como bem declara em seu artigo que: “buscamos refletir sobre o papel da geografia na escola, em especial no ensino fundamental, no momento do processo de alfabetização”. Logo, a autora aborda o ensino da Geografia e da didática Tradicional como é trabalhada e como “deve-se considerar que não é a distância o que vai impedir ou retardar o acesso à informação, mas condições econômicas e/ou culturais, inscritas num processo social que exclui algumas (ou muitas) pessoas (p. 230)”.

Ao tratarmos o Ensino de Geografia com as questões socioculturais, evidencia-se que desde do início da alfabetização é necessário que a criança surda tenha contato com a Libras e que a formação para a cidadania também ocorra neste período. Isto é necessário para que a criança se socialize e seja incluída, para que se elimine o impacto da exclusão e evite ou retarde a realidade da discrepância inserida na sociedade, visto que o isolamento social é mais uma agressão que pode prejudicar o aprendizado da criança desde a mais tenra idade.

O objetivo geral desta pesquisa foi construir reflexão sobre as legislações existentes como acima supracitadas, bem como os dicionários específicos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como também textos que apresentam as necessidades e demandas do ensino de Geografia no tocante ao aprendizado de estudantes surdos e aprofundar um pouco mais sobre essas questões.

Espera-se que este texto seja uma contribuição para os docentes de Geografia e de Geografia Bilíngues, também para os tradutores e intérpretes de Libras, assim como para estudantes surdos e até mesmo para estudantes ouvintes, como forma de conhecer melhor e explorar o recurso, de modo que facilite a cognição no contexto escolar.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1. LEIS QUE AMPARAM A INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS**

A Lei nº 13.146 vigente em 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – PCD (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência garante e possibilita os direitos de isonomia para todo e qualquer cidadão ou cidadã, independente da sua condição física, intelectual e social.

A Lei nº 10.436 passa a vigorar no dia 24 de abril de 2002 e trata-se da sistematização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação para as comunidades surdas de todo território Nacional Brasileiro. Além disso, a Libras é uma Língua viva, dinâmica e flexível, pois de igual modo, em comparação com a Língua Portuguesa é passível de mudanças a depender da região, da cultura e da identidade, logo de uma região a outra é possível que o sinal possa sofrer mudanças para o mesmo termo.

Sendo assim, a Lei em questão, define como Libras o seguinte:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, § único)

A última legislação que apresentaremos é o Decreto nº 5.626 no qual foi sancionado no dia 22 de dezembro de 2005, e regulamenta primeiramente a Lei acima supracitada em que determina o cumprimento sobre a Língua Brasileira de Sinais, de maneira que, em linhas gerais passa a ser obrigatória a inclusão desta como disciplina curricular nos curso de licenciatura no ensino superior, bem como a formação de professores de Libras e do instrutor de Libras, o uso e a promoção da Libras no ensino educacional das pessoas surdas e o acesso da Libras para atender as pessoas surdas tanto em locais público como nas empresas.

A fim de garantir a acessibilidade na comunicação das pessoas surdas, o decreto compreende que: “Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, Art. 2º).

## 2. DICIONÁRIOS EM LIBRAS

Primeiramente, para contextualizar, o dicionário a ser apresentado é o Dicionário Ilustrado de Libras escrito por Flávia Brandão, que nasceu em fevereiro de 1995 na cidade de São Paulo e após contrair caxumba não conseguia escutar pelo ouvido esquerdo, isto aos nove anos de idade. Assim, na fase adulta formou em Artes Plásticas pela Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP e no ano de 1986 foi trabalhar como ilustradora, contudo, foi instigada a partir da sua experiência ajudar as pessoas surdas de algum modo.

Somado a isso, desenvolveu-se um dicionário com Ilustrações em Libras, contendo mais de 3.200 sinais, imagens por meio de fotos das configurações de mãos e setas indicando os movimentos da mesma e além disso, com termos e seus respectivos conceitos com explicações para a execução destes sinais e também termos diferentes, porém com o mesmo sinal e que sejam sinônimos entre si.

A obra ainda conta com explicações de como usar o dicionário, posicionamento e orientações das mãos e nos apêndices apresenta o alfabeto completo, os números e classe dos mil, milhão e bilhão, dias da semana, meses do ano e por último sinais de gentileza e cumprimentos, tudo em Libras.

Outro dicionário importante para a comunidade surda é o “Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos”, com os autores Capovilla, Raphael, Temoteo e Martins (2019). O dicionário é composto por três volumes dedicado a comunidade surda brasileira e composta de uma grande equipe de parceiros como colaboradores surdos de diversas regiões do Brasil, com ilustradores diferentes dividindo o trabalho, equipe de revisões, alunos de graduação bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, ligados ao Ministério da Educação – MEC, colaboradores e ouvintes do Deit – Libras Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras).

Em vista disso, o Dicionário conhecido como “Dicionário Capovilla” pelo senso comum, dispõe elementos para pesquisa como: alfabeto manual, números, formas adicionais do uso das mãos (mão aberta dedos unidos; mão aberta dedos separados; mão aberta dedos flexionados, dentre outros), instruções para o uso da obra, escrita visual direta do sinal em *SignWriting*<sup>4</sup>, verbetes em Português e Inglês, definição do significado do sinal, ilustrações da

---

<sup>4</sup> *SignWriting* é um sistema que permite ler e escrever qualquer língua de sinais sem a necessidade de tradução para uma língua oral. Ela expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação através de símbolos que são combinados para formar um sinal específico da língua de sinais.



forma de sinal, descrição detalhada e sistemática da forma do sinal, ilustração do significado do sinal, exemplos ilustrativos do uso funcional apropriado de verbetes em frases, descrição da etimologia do sinal, descrição da iconicidade do sinal e soletração digital em Libras do verbe.

O conjunto da obra é dividido em três volumes, com mais de 14 mil sinais de Libras. Neste cenário, o dicionário ficou em 1º lugar na categoria Ciências Humanas pelo Prêmio ABEU – Associação Brasileira das Editoras Universitárias no ano de 2018.

### **3. EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS**

No tocante ao ensino e educação de pessoas surdas, deve-se ressaltar o artigo: “O processo de inclusão de alunos surdos nas escolas sob o ponto de vista do professor de Geografia”, de Fonseca e Torres (2013), aborda um contexto histórico marcante na educação de pessoas surdas que foi o II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos em Milão, visto que ficou estabelecido que o uso das mãos como meio de comunicação poderia assim prejudicá-los no desenvolvimento educacional destas pessoas.

Contudo, com a insatisfação do novo modelo implantado para o ensino aprendizagem para as pessoas surdas, surgiu novas propostas didáticas direcionadas a educação. Assim Sendo, a chamada “Comunicação Total” que se trata do favorecimento do uso de sinais, leitura orofacial e alfabeto digital, que ajudava no desenvolvimento educativo das pessoas surdas.

Outrossim, os autores afirmam que as principais abordagens na educação de surdos são o oralismo, comunicação total e bilinguismo, sendo que cada qual possui as suas vantagens e desvantagens. Cabe, portanto, a melhor escolha a fim de obter o modo mais eficiente no tocante ao ensino e a aprendizagem.

De acordo com Fonseca e Torres (2013), um fator importante apresentado no texto é sobre a “normalidade” e “anormalidade” em que a sociedade insiste em delegar as pessoas surdas e isto são preconceitos existentes dentro da sociedade inclusive a outras pessoas inseridas em diferentes grupos sociais, no qual são limitações forçadas e que reforçam ainda mais o comportamento preconceituoso.

Outro ponto abordado na obra é o termo “deficiente” que leva em consideração o quadro patológico, como se a pessoa surda fosse doente e por isso precisasse de cura. Todavia, hoje usa-se o termo pessoa com deficiência auditiva conforme a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL,

2015). Ademais, o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras coopera para que a comunidade surda avance mediante as problemáticas por esta enfrentadas no meio social.

Outra questão debatida pelos autores Fonseca e Torres (2013), foi as dos professores de Geografia concernente ao ensino aos estudantes surdos em que há uma dificuldade em ensinar o mesmo conteúdo a alunos ouvintes e alunos surdos com a mesma metodologia. E segundo relatos de professores de Geografia na rede pública de Maringá, o ensino precisa ser diferenciado aos estudantes ouvintes e surdos, mas que não é culpa desses alunos surdos até porque a percepção para observação deles é até melhor do que a dos alunos ouvintes.

Fonseca e Torres (2013) entrevistou sete professores que afirmaram ser sempre muito difícil, ou até constrangedor, ter intérpretes dentro de sala de aula e ter que adaptar o conteúdo ao intérprete ou ainda a tradução, uma vez que demanda duas metodologias pedagógicas de maneira que seja uma ao estudante surdo e outra ao estudante ouvinte. Face a isso, é fundamental pensarmos em diversas práticas pedagógicas mais dinâmicas para que utilizem neste contexto de sala de aula.

Fonseca e Torres (2013), concluiu sua pesquisa propondo diferentes atitudes visando a melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes surdos e não apenas somente incluí-los, mas prepará-los para uma convivência social mais igualitária independentemente da sua condição social, cultural, econômica e sobretudo física.

## **METODOLOGIA**

Para o presente trabalho, a metodologia para a realização da pesquisa foi de natureza qualitativa, pois não se ateu aos números, mas sim as questões pertinentes a observação e compreensão de obras já existentes. Como bem assiná-la Silveira e Córdova (2009, p. 32) “as características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural.”

A pesquisa também foi do tipo exploratória, uma vez que realizou leituras de textos bibliográficos para se familiarizar com a temática e ainda reuniu algumas referências já publicadas que constituiu o cabedal teórico na pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para fins de debater sobre a inclusão de pessoas Surdas, abordou-se sobre as legislações existentes no Brasil sobre a Educação de Surdos, bem como as contribuições que trazem as leis vigentes e o ensino de Surdos por meio de Dicionários em Libras e como a sua aplicação ao ensino-aprendizagem são importantes.

Vale enfatizar ainda a importância das legislações que contemplam os Surdos no Brasil, sendo que se salienta a Lei nº 10. 436/ 2002 como a lei que reconhece a Libras – Língua Brasileira de Sinais como a língua própria da comunidade Surda e do Decreto 5. 626/ 2005 que se torna obrigatório como disciplina no componente curricular a Libras nos cursos de formação de professores tanto no ensino público quanto no ensino privado para o nível superior.

E não menos importante a Lei nº 13. 146/ 2015 que sanciona e aborda sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que apresenta aspectos essenciais para o exercício das condições de igualdade, de direitos e de promoção da inclusão social e da cidadania.

Ademais, outro ponto essencial para o ensino-aprendizagem da pessoa Surda que é os Dicionários em Libras, a saber: Dicionário Ilustrado de Libras – Língua Brasileira de Sinais de Brandão (2011) e o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos de Capovilla et al. (2019), onde o primeiro é de volume único e o segundo em três volumes.

Estes Dicionários em Libras são excelentes recursos didáticos para trabalhar em sala de aula e desenvolver atividades lúdicas por intermédio dessas ferramentas pedagógicas proporcionando uma aula divertida, lúdica e que seja a fuga de uma aula tradicionalmente ofertada em sua maioria, uma vez que contribua para o aumento do interesse dos seus alunos Surdos, a nova proposta metodológica de aula.

Para além, dos Dicionários em Libras, o ensino de Geografia, também merece destaque para auxiliar o estudante Surdo e compreender o seu lugar como cidadão em um meio inserido, de forma que, o fomente a refletir sobre questões diversas enquanto sujeito surdo e sua luta para ser reconhecido como sujeito pensante e crítico, por meio do conhecimento e ampliação de sua perspectiva enquanto a formação educacional e a atuação profissional.

## CONCLUSÕES

Este texto ainda está em processo de construção, sendo necessário a continuação da análise dos dicionários e também dos textos de referências. Aqui foram expostos dois dicionários muito usados para consultas de sinais em Libras e seus respectivos significados.

Neste contexto, a respeito dos Dicionários em Libras são soluções palpáveis para eventuais consultas tanto para professores de modo geral, bem como estudantes surdos, estudantes ouvintes que pretendem aprender mais sobre a Libras e intérpretes de Libras.

A discussão teórica apresentada trouxe uma breve perspectiva histórica da educação de surdos, passando alguns pontos relacionados à surdez, o ponto de vista de professores de Geografia e finaliza dialogando com os professores de Geografia de escolas públicas e suas possíveis soluções para a problemática.

De acordo, com os textos apresentados entendemos por meio das legislações aqui debatidas que são garantias e obrigatoriedades instituídas para o cumprimento da mesma, visando a igualdade e os direitos fundamentais da Pessoa com Deficiência.

Sobre o ponto de vista de professores de Geografia, dentro de sala de aula junto com estudantes surdos, torna-se necessário diferentes metodologias de ensino que propiciem o modo mais eficiente de prática pedagógica, concernente ao desenvolvimento destes alunos.

Posto isto, a pesquisa como um todo, necessita de mais leituras para o referencial teórico, a exemplo de: Dicionários, Ensino para surdos e Metodologias de pesquisa, a fim de enriquecer o trabalho dando mais embasamento e assim aprofundando melhor o tema em questão.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Flávia. **Dicionário ilustrado de Libras**. São Paulo: Global, 2011. 719 p.

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 Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em 02 de março de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2002/110436.htm> acesso em 02 de março de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, [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 06 abr. 2021.

CALLAI, H. C. **A Geografia e a Escola: muda a Geografia? Muda o ensino?** Terra Livre, São Paulo, n. 16p. 133-152, 2001.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CAPOVILLA, F. C. RAPHAEL, W. D.; TEMOTEO, J. G.; MARTINS, A. C.. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas mãos**. 1º ed. 2. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019. 3 vol.

CRISTIANO, Almir. **Signwriting**. 19 de março de 2020. Site: Libras. Com.br. Disponível em: <https://www.libras.com.br/signwriting#:~:text=SignWriting%20%C3%A9%20um%20sistema%20que,espec%C3%ADfico%20da%20l%C3%ADngua%20de%20sinais>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FONSECA, R. L.; TORRES, E. C. O processo de inclusão de alunos surdos nas escolas sob o ponto de vista do professor de geografia. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 46-54, 2013. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2013.75437.

SILVEIRA Denise Tolfo. CÓRDOVA Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p. p. 31 – 42. (Série Educação a Distância).

## LITERATURA COMO SUPORTE METODOLÓGICO NA ESTIMULAÇÃO DO DIÁLOGO INCLUSIVO

Anaizy Moreira de Oliveira Bernardes <sup>1</sup>  
Charlene de Jesus Santos Mendonça <sup>2</sup>  
Sabrina dos Anjos Almeida <sup>3</sup>

### RESUMO

A Literatura como suporte metodológico na estimulação do diálogo inclusivo é um recurso que desperta um universo imaginário em cada leitor. No âmbito educacional é um conteúdo programático que consta na grade curricular em todos os segmentos da educação básica. Diante destas assertivas, tem-se a seguinte investigação: Como trabalhar a Literatura como um instrumento inclusivo na escola? Para tanto, este artigo científico que é fruto de um relato de experiências, teve como objetivo compreender a Literatura portuguesa como um componente curricular que pode ser trabalhado através de diálogos compartilhados, visando a formação e o caráter inclusivo na escola. As atividades desenvolvidas versam de uma intervenção pedagógica que se utilizou da metodologia para sistematizar as ações que transcorreram no ambiente escolar. As pesquisas bibliográfica e documental serviram de aporte, juntamente com a abordagem qualitativa para se analisar as questões particulares ligadas aos estudantes com deficiência na sala de aula comum de uma escola regular, além de perceber os conceitos e estratégias possíveis de trabalho com um público-alvo tão heterogêneo. Por fim, espera-se que os docentes percebam que podem labutar com êxito didaticamente um conteúdo da grade curricular mediando uma aprendizagem significativa com todos os estudantes independente das deficiências apresentadas.

Palavras-chave: Literatura, Escola, Inclusão.

### ABSTRACT

Literature as a methodological support in stimulating inclusive dialogue is a resource that awakens an imaginary universe in each reader, in the educational field, it is programmatic content that appears in the curriculum in all segments of basic education. In view of these assert assertions, there is the next investigation: how to work with literature as an inclusive tool at school? Therefore, this scientific article is the result of a report of experiences aimed to

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras (UNICEUMA) e Educação Especial (FAVENI), pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAMA), Gestão, Planejamento Escolar e Supervisão Escolar (IESF) e Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (IESF). E-mail: anaizyoliveira@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Letras (UEMA) e Pedagogia (FAVENI), pós-graduada em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (UEMA). E-mail: charlene.mendonca@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia (UFMA), pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UFMA). E-mail: brinhal11@gmail.com

---

understand Portuguese Literature as a curricular component that can be worked through shared dialogues. Aiming at training and the inclusive nature of the school. The activities developed are related to a pedagogical intervention that used the methodology to systematize the actions that take place in the school environment. Bibliographical and documental research served as a contribution, together with the qualitative approach, to analyze the particular issues related to students with disabilities in the common classroom of a regular school in addition to perceiving the concepts and possible work strategies with such a heterogeneous target audience, finally, it is expected that teachers perceive that they can work successfully didactically with content from the curriculum, mediating full learning for all students, regardless of the deficiencies presented.

Keywords: Literature, School, Inclusion.

## **INTRODUÇÃO**

A Literatura por ser dinâmica e diversificada em seu universo vasto de produções artísticas, apresenta-se como um suporte metodológico enriquecedor para se trabalhar a interação social na escola, pois através da estimulação do diálogo recíproco e inclusivo entre estudantes e docentes, desperta nos leitores o interesse pelas produções (leitura e escrita), assim como, a valorização acerca do contexto histórico, cultural e estilístico da língua nativa.

O artigo científico intitulado “Literatura como suporte metodológico na estimulação do diálogo inclusivo”, parte da temática Literatura e Inclusão. É um relato de experiências, que foi pensado para atender a necessidade dos docentes trabalharem este conteúdo programático, através da estimulação de um diálogo inclusivo com os estudantes com deficiência e os demais pares na sala de aula comum.

Diante destas assertivas, tem-se a seguinte investigação: Como trabalhar a Literatura como um instrumento inclusivo na escola? Deste modo, justifica-se este trabalho acadêmico pela relevância em oportunizar aos docentes um viés de trabalho voltado para práticas pedagógicas que assistam estudantes com deficiência sob o enfoque inclusivo no campo educacional, a partir da Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2008) em que as escolas regulares têm que matricular e dar todo suporte ao público-alvo da Educação Especial.

Os estudantes que são descritos para acompanhamento no Atendimento Educacional Especializado são (estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e

Altas Habilidades/Superdotação) que devem também estar inseridos nas salas de aula comuns para que a inclusão seja uma realidade não só na escola, mas em todo o âmbito social.

Para tanto, tem-se como objetivo principal compreender a literatura portuguesa como um componente curricular que pode ser trabalhado através de diálogos compartilhados, visando à formação e o caráter inclusivo, para uma melhor qualidade do ensino e aprendizagem e o desenvolvimento social e cultural de todos os estudantes.

Os desafios da escola inclusiva são muitos, por isso esta intervenção pedagógica apresenta a literatura portuguesa como uma prática de linguagem, com seus desdobramentos que vão desde a leitura até a produção de textos escritos e orais, visando ainda:

- Despertar nos estudantes o interesse pelas produções narrativas (leitura e escrita), valorizando a literatura acerca do contexto histórico, cultural e estilístico da língua nativa;
- Estimular um diálogo recíproco e inclusivo através da linguagem verbal e não verbal em atividades integradoras entre os estudantes na sala de aula comum;
- Proporcionar momentos de aprendizagem e descontração com a interação dos estudantes com deficiência junto aos demais pares, respeitando suas particularidades.

Para tal finalidade, intenciona-se chegar às discussões e resultados esperados que são, ao término da aplicação das etapas das ações planejadas, que os estudantes se sintam sujeitos reflexivos e interativos, além de conseguir trabalhar com êxito didaticamente um conteúdo da grade curricular mediando uma aprendizagem significativa para todos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, na alínea A, trata da especificidade do texto literário, destacando que a literatura envolve um “exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita” (BRASIL, 1998, p. 37).

A Literatura é um componente curricular de toda a educação básica, extremamente rica que entrelaça a realidade e a fantasia, criando nos leitores diversas possibilidades de reinventar o mundo em sua volta, é prazeroso, além disso, é educativo quando proporciona conhecimento através da sistematização do ensino e aprendizagem na escola.

Desta forma, convém ressaltar que a Literatura conduz a um universo mágico que transcende sua época de produção, é um recurso metodológico que pode e deve ser utilizado pelo docente para despertar o lúdico e o imaginário, descritas em Zilberman,

---



A literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em que lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências (2008, p. 17).

Através da Literatura percebe-se como a inclusão aproxima realidades que hora ou outra sempre são apresentadas pelos autores como possibilidades diversas ou personagens de um universo paralelo, igualmente, aproxima "o docente em reciprocidade com os alunos, ou seja, amplia o terreno da alteridade que se faz presente na sala, pois está prática convoca tanto o professor como os alunos para o ato de escuta e de resposta responsiva" (MATOS, 2014, p. 142).

A luz das proposições já elencadas, Coelho discorre que,

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (2000, p. 15).

A teoria e a prática, assim como a Literatura e Inclusão são arquétipos que juntos podem suscitar diálogos compartilhados na classe de aula comum, haja vista as multifaces que esses elementos assumem nas atividades quando os estudantes interagem com todos, sem o tabu da deficiência como um limitador da aprendizagem. É importante preconizar "teoria e prática são dois componentes indissolúveis da 'práxis', [...] essa relação não é diretamente imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática" (VÁZQUEZ, 1977, p. 03).

Para despertar e aguçar o prazer pela decodificação nos aprendizes a partir da Literatura, o docente deverá estimular hábitos de leitura e escrita que deverão se expandir para além da sala de aula, pois o conhecimento conduz uma visão de mundo individual que todos terão ao longo de suas trajetórias de vida nos ambientes educacional e social.

Há de se convir que "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo

---

através da nossa prática consciente” no que concerne Freire (1989, p. 13), para o exercício da autonomia e cidadania.

Aprender a conviver em grupo e com a diversidade é um exercício constante de cidadania. Nesse sentido, entende-se que o docente precisa proporcionar momentos de vivência coletiva para que haja uma troca de experiências e de visões de mundo, contribuindo dessa forma, com o acolhimento sem distinção entre os aprendizes, para que eles se sintam valorizados, ampliando o senso de pertencimento comum a todos.

Segundo as pesquisas de Mazzota,

Aquele que fica separado dos demais, isolado, privado de sua capacidade de agir, está socialmente morto. É precisamente em razão disso que o respeito à diversidade e a prática de cooperação e solidariedade devem ser os sólidos pilares da edificação de uma ordem social que priorize a construção do outro como sujeito e cidadão (2008, p. 166).

Nessa perspectiva, quando todos os estudantes aprendem juntos na sala de aula comum e compartilham seus erros e acertos, espera-se que haja uma reflexão, “[...] a inclusão social é entendida como a participação ativa nos vários grupos de convivência social”, de acordo com Mazzota e D’antino (2011, p. 378). Ademais, os estudantes poderão desfrutar dos mesmos saberes, outrossim, irão interagir e trocar experiências exitosas para a construção e respeito da diversidade.

## **METODOLOGIA**

Para a construção de um relato de experiências, a partir da execução de um projeto de intervenção no campo educacional houve uma organização e planejamento contínuo, que visou “uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social” (PEREIRA, 2019, p. 35).

A investigação fundamentou-se na pesquisa de abordagem qualitativa que conforme Minayo (1995, p. 21) “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade, que não pode ser quantificado”, somando-se as pesquisas bibliográfica e documental, pois a partir do eixo temático, podem-se perceber os conceitos e estratégias possíveis de trabalho com um público-alvo tão heterogêneo.

O arcabouço teórico desta pesquisa constituiu-se pela seleção de alguns autores que versam sobre Literatura e Inclusão; Zilberman e Mazzota, dentre outros, e com os documentos

---

oficiais para subsidiar a pesquisa quanto aos referenciais bibliográficos; Projeto Político Pedagógico (PPP), Laudos clínicos dos estudantes com deficiência, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

A execução desta intervenção pedagógica só foi possível, pois toda pesquisa parte de uma inquietação a ser desvendada ou solucionada em um determinado *lôcus* e com sujeitos envolvidos. Consoante, todas as etapas foram desenvolvidas em uma escola da educação básica (Fundamental – anos iniciais e finais), da zona rural da rede municipal de São Luís do Maranhão.

As atividades contaram com a participação das docentes graduadas em Educação Especial, Pedagogia e Letras, somando-se aos respectivos estudantes do 5º ano dentre uma das turmas escolhidas, dos anos iniciais, no turno vespertino.

As ações escolares fizeram parte da prática pedagógica das docentes, em trabalhar um conteúdo da grade curricular, a Literatura portuguesa, um importante conteúdo para a formação cultural e social através de um diálogo inclusivo, onde todos os estudantes puderam através da interação, participar e se expressar mutuamente.

A coleta de dados se deu pela importância de registrar uma intervenção pedagógica que através da observação das docentes e participação dos estudantes, demonstrou que através das atividades planejadas, é possível atingir uma aprendizagem significativa. No tocante à reunião das informações, suscita “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS & MARCONI, 1996, p. 79).

Dessa forma, as ações foram organizadas no seguinte formato de quadro.

**Quadro 01:** Etapas das ações escolares.

| ATIVIDADES                                      | MESES (2022) |     |     |     |
|---|--------------|-----|-----|-----|
|   | AGO          | SET | OUT | NOV |
| Teste de leitura;                               | X            |     |     |     |
| Apresentação do projeto;                        | X            |     |     |     |
| Escolha dos livros literários pelos estudantes; | X            |     |     |     |
| Leitura compartilhada dos livros;               | X            | X   |     |     |
| Aula – Elementos da narrativa;                  |              | X   |     |     |
| Aula – Enredo de uma narrativa tradicional;     |              | X   |     |     |

|   |  |   |   |   |
|---|--|---|---|---|
| Aula – Esquema para a produção de um texto narrativo escrito; |  | X |   |   |
| Produção de textos coletivos;                                 |  |   | X |   |
| Roda de leitura compartilhada;                                |  |   | X |   |
| Correção e reescrita das produções textuais;                  |  |   | X |   |
| Produção de cartazes em equipes;                              |  |   | X |   |
| Seminário - A importância do texto literário;                 |  |   |   | X |
| Apresentação dos trabalhos pelos estudantes.                  |  |   |   | X |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022).

Os recursos humanos disponíveis para a elaboração, planejamento e execução deste trabalho foram: (03) três docentes graduadas; (01) em Letras e Educação Especial, (01) em Pedagogia e Letras e (01) em Pedagogia, optou-se pela escolha de somente uma turma do 5º ano da educação básica (Fundamental – anos iniciais).

Na respectiva turma no ano de 2022, havia o registro de matrículas de (03) três estudantes com laudo clínico de deficiência intelectual; um leve e dois moderados. Deste modo, a escolha por esta classe em especial se deu por conta da inserção de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular. Os recursos materiais disponibilizados foram: o livro didático do 5º ano de língua portuguesa, paradidáticos, dicionários, gravuras, cartolinas, papel A4, pincéis, cola, tesoura e fita.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após o período de férias em julho do ano de 2022, as docentes retornaram às atividades, aplicando um teste de leitura para verificação da fluência quanto à leitura dos estudantes, e em especial dos estudantes com deficiência. Depois da tabulação quanto à verificação da fluência, na semana seguinte, apresentou-se o projeto de Literatura portuguesa aos estudantes para se promover na sala de aula um momento para tirar as dúvidas. Os estudantes mostraram-se entusiasmados e curiosos diante da possibilidade de ler livros de histórias diversas.

Na semana posterior, os estudantes foram levados à biblioteca da escola para escolha dos livros paradidáticos. Eles tiveram a oportunidade de expor os motivos sobre suas escolhas, estimulando-os também na comunicação oral. As professoras formaram grupos, inserindo os

estudantes com deficiência em equipes diferentes. Nesta etapa, os estudantes interagiram com todos na classe, sem objeções.

A leitura compartilhada dos livros aconteceu a partir de um processo contínuo que se deu em alguns dias a mais dentro da expectativa do projeto, portanto as docentes deram continuidade a esta atividade em outros dias. As professoras ministraram conjuntamente aulas expositivas sobre “Elementos da narrativa”, “Elementos de uma narrativa tradicional” e “Esquema para a produção de um texto narrativo escrito”. Estas atividades perduraram mais do que o esperado, tendo em vista as dúvidas dos estudantes.

A produção dos textos escritos aconteceu na data prevista do planejamento, onde se observou que os estudantes sem e com deficiência não só interagiram, como também compartilharam com os demais colegas os seus textos. Os estudantes que encontraram dificuldade em redigir um texto, somente desenharam figuras relacionadas às ações dos mesmos.

Houve uma dinâmica de socialização na roda de leitura que aconteceu em um primeiro momento na área livre da escola, depois, em um parque ao ar livre da cidade e posteriormente na sala de aula, os estudantes mostraram-se a princípio, envergonhados em fazer a leitura em voz alta para os demais colegas, mas com a mediação das docentes, logo houve a participação de quase todos. É essencial salientar que os estudantes com deficiência estavam sendo acompanhados pelos demais colegas da turma.

A correção e reescrita das produções textuais partiu das orientações das docentes, tendo em vista que os estudantes precisavam perceber os erros e acertos na escrita dos textos, pois a teoria precisou fazer parte indissociável da prática de observação por parte dos aprendizes para que houvesse a transcrição dos textos novamente.

Os estudantes foram direcionados a produzirem cartazes em equipes ressaltando a “Importância da Leitura e Escrita”, todos os estudantes com e sem deficiência, para a socialização e interação das atividades, quem sabia um pouco mais, ajudava quem estava com dificuldade em produzir.

As docentes promoveram um seminário “A importância do texto literário” para os estudantes do 5º ano e demais outras turmas, com o intuito de esclarecer porventura algumas

---

dúvidas sobre o tema e participar das experiências desses aprendizes com os demais outros da escola. Neste momento, os estudantes puderam contar um pouco das suas vivências.

Por fim, exitosamente os estudantes da turma do 5º ano apresentaram seus trabalhos para os demais discentes da escola, apontando a importância da Literatura, considerando as atividades de socialização de todos os estudantes, sem distinção entre os estudantes de uma sala de aula comum.

É válido ratificar que a sala de aula comum precisa ser um espaço inclusivo de fato e de direito. Os estudantes nesta escola não excluíram os estudantes com deficiência, pelo contrário, foram extremamente solícitos. Portanto, a inclusão não pode ser encarada pelos docentes como um problema, mas como um desafio a ser superado no ensino regular.

Os obstáculos são expostos mais pelos docentes que visualizam as ações pedagógicas, do que pelos estudantes que vivenciam as atividades em grupos sem nenhuma objeção. Contribui com suas pesquisas, Sisto que qualifica "se o objetivo é apenas lúdico, se é discutir determinada ideia ou tema, se é discutir uma série de sentimentos e informações, se é terapêutico, se pretende promover uma integração social e cultural" (1994, p. 153), certamente promoverá uma aprendizagem significativa.

**Figura 01:** Área livre da escola.



Fonte: Arquivo das autoras (2022).

**Figura 02:** Parque da cidade em São Luís.



Fonte: Arquivo das autoras (2022).

**Figura 03:** Biblioteca da escola.



Fonte: Arquivo das autoras (2022).

**Figura 04:** Produção de cartazes em grupos.



Fonte: Arquivo das autoras (2022).

**Figura 05:** Estudante com deficiência desenhando.



Fonte: Arquivo das autoras (2022).

**Figura 06:** Exposição de trabalhos.



Fonte: Arquivo das autoras (2022).

## CONCLUSÕES

Diante do desafio de trabalhar um conteúdo curricular específico, a Literatura portuguesa, que muitas vezes não faz parte do universo social de alguns estudantes na rede pública de ensino. É cediço ainda, que alguns estudantes ainda não têm maturidade sobre a importância do ato de ler e escrever, logo, não entendem a necessidade que há em conhecer e vivenciar o ato da leitura compartilhada.

Para tanto, oportunizou-se um espaço interativo com um diálogo inclusivo para o trabalho educacional que viabilizasse além das práticas pedagógicas voltadas para o conteúdo em si, sobremaneira reforçassem a inclusão, através da aceitação e respeito em relação aos estudantes com alguma deficiência na sala de aula comum.

A integração e cooperação entre todos os estudantes através das atividades coletivas tiveram como finalidade promover o respeito às diferenças. Assim, a adaptação dos demais estudantes sem deficiência na classe comum do ensino regular, possibilita a convivência com estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e esta prerrogativa não se tornará empecilho para os demais docentes nos próximos anos letivos.

É urgente e necessário à escola promover práticas educacionais inclusivas, levando em consideração as especificidades dos aprendizes, para que o ensino e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de todos os estudantes independente de ter ou não deficiência aconteça; igualmente com a participação, comprometimento e criatividade para que a aprendizagem significativa seja alcançada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação.** Salvador: Eduneb, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias:** sua dimensão educativa na contemporaneidade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação,** São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago./dez., 2008.

MAZZOTA, M. J. S; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiência e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde e Sociedade,** v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SISTO, Celso. **Leitura e Oralidade In. Caderno de Leitura: PROLER.** Rio de Janeiro, 1994.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977 apud CANDAU, V. M. e LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. In: CANDAU, V.M. (Org.) Rumo a uma Nova Didática. 10ª ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola.** Universidade de São Paulo. São Paulo: Via Atlântica, n. 14, 2008. Disponível em:  
<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.



## **O PAPEL DO AUXILIAR DE SALA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR**

Karla Bertuleza Ferreira Cunha<sup>1</sup>  
Lorena Beatriz Alves de Lacerda<sup>2</sup>  
Alexia Thamy Gomes de Oliveira<sup>3</sup>  
Ysmenia Mariah Alves de Souza<sup>4</sup>

### **RESUMO**

A psicologia escolar e educacional tem como um de seus objetivos contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, atuando dentro do processo multidisciplinar junto a comunidade escolar. Nessa comunidade algumas escolas contam com a participação dos chamados auxiliares de sala, os quais, em sua maioria, ainda estão em processo formativo em algum curso de licenciatura. O objetivo deste artigo é apresentar uma experiência de estágio supervisionado do curso de Psicologia de uma universidade privada, no âmbito da educação inclusiva e discutir o papel do auxiliar de sala. O estágio supervisionado ocorreu em uma escola da rede pública de Natal/RN e teve como lente teórica a teoria histórico-cultural em articulação com a discussão sobre a educação especial em uma perspectiva inclusiva. O levantamento de dados foi realizado com 9 auxiliares de sala por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação de campo. Ao final do estágio, percebeu-se a fragilidade referente à prática do auxiliar de sala assim como a necessidade de maior apropriação, por parte da comunidade escolar, acerca do papel desse profissional no espaço educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Auxiliar de sala. Estágio em Psicologia Escolar.

### **ABSTRACT**

One of the objectives of school and educational psychology is to contribute to the learning and development process of students as well as working within the multidisciplinary process with the school community. In this community, some schools have the participation of so-called classroom assistants, who, for the most part, are still in the training process in some course degrees. The aim of this article is to present a supervised internship experience in a Psychology course at a private university, within the scope of inclusive education, and to discuss the role of the classroom assistant. The supervised internship took place in a public school in Natal/RN and had the historical-cultural theory as a theoretical lens in articulation with the discussion on special education in an inclusive perspective. Data collection was carried out with 9 classroom

---

<sup>1</sup> Psicologia, Universidade Potiguar, karlacunha2021@gmail.com

<sup>2</sup> Psicologia, Universidade Potiguar, lorennxb@gmail.com

<sup>3</sup> Psicologia, Universidade Potiguar, mariahysmenia27@gmail.com

<sup>4</sup> Mestre em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, alexiathamy.gomes@gmail.com

---

assistants through semi-structured interviews and field observation. At the end of the internship, the fragility related to the practice of the classroom assistant was perceived, as well as the need for greater appropriation, by the school community, about the role of this professional in the educational space.

Keywords: Inclusive education. Classroom assistant. Internship in School Psychology.

## **INTRODUÇÃO**

Uma das possibilidades de campo de atuação do psicólogo é a escola, essa área da psicologia tem como um dos objetivos contribuir para o desenvolvimento do ambiente educacional e para a promoção da aprendizagem. O profissional de psicologia inserido no contexto escolar deve estar solícito não só aos alunos, mas a toda comunidade escolar, o que compreende neste ambiente escolar, famílias e corpo docente, atuando de maneira crítica.

O psicólogo escolar deve ter como objetivo junto aos professores encorajá-los a desenvolver cada vez mais um papel ativo no processo educacional. Nesse processo, é imprescindível a estimulação do pensamento crítico, a fim de uma melhor compreensão da sua atuação profissional. (Pedroza, 2004, p. 97)

Uma vez que a atuação do psicólogo no contexto escolar também é foco deste trabalho e que a psicologia e educação são áreas que podem estar relacionadas, é importante realçar que a escola se encontra presente na mediação entre o indivíduo e a sociedade, por ser uma das mais tradicionais instituições sociais. (Bock, Furtado e Teixeira 2002 apud Coutinho, Oliveira e Barreto 2015, p.114). De acordo com Soares e Marinho- Araújo, conforme citado por Coutinho, Oliveira e Barreto (2015, p.105):

O profissional da psicologia escolar gradativamente assumiu seu espaço de trabalho, adotando uma postura inspirada no modelo biomédico e apropriando -se dos fenômenos anormais (as dificuldades e transtornos de aprendizagem) como seu objeto de estudo.

Esse modelo de atuação, com o passar do tempo, passou a ser questionado, e críticas começaram a ser feitas aos aspectos médicos e patologizantes da prática profissional. (Coutinho, Oliveira e Barreto, 2015, p.105). De acordo com Marinho-Araújo e Almeida, conforme citado por Coutinho, Oliveira e Barreto (2015, p.154):

Desde meados dos anos 1980 a psicologia escolar no Brasil vem ampliando suas perspectivas de atuação. Novas estratégias têm sido articuladas, e nelas busca-se uma visão mais abrangente ou multicausal das questões, bem como são consideradas as relações intersubjetivas.

Caro e Guzzo (2004), citado novamente por Coutinho, Oliveira e Barreto (2015, p.105), afirmam que o psicólogo que atua no campo da educação, vem se defrontando com desafios,

---

pois está convocado a agir de forma inovadora, onde é necessário que se amplie sua formação e desenvolvimento de habilidade para trabalhar em equipe com outros profissionais.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) apresenta, em suas referências técnicas para atuação do psicólogo na escola, alguns eixos a serem considerados (2015, p. 21-22):

Eixo 1 - Dimensão Ético-política da Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica; Eixo 2 – A Psicologia e a Escola; Eixo 3 – Possibilidades de Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica; Eixo 4 – Desafios para a Atuação da Psicologia na Educação Básica. No Eixo 1, Dimensão Ético-política da Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica, visa a analisar o contexto das políticas econômicas, políticas públicas e das políticas sociais que constituem o campo educacional brasileiro. Destaca as dificuldades a serem enfrentadas, bem como os princípios e compromissos em que a Psicologia como ciência e profissão se pauta para enfrentamento aos desafios educacionais.

O psicólogo pode também promover uma série de ações em grupo direcionada aos alunos, como orientação profissional, dificuldades de escolarização, autoconhecimento, sexualidade e gênero (Martinez 2010). É também dever do psicólogo educacional promover inclusão, realizando ações que promovam respeito e valorização das diferenças. Frente ao exposto, a atuação do psicólogo mostra-se essencial para a escola, principalmente quando este trabalha em conjunto com a comunidade escolar, assim como com aqueles que estão envolvidos direta ou indiretamente na atuação com a educação inclusiva.

As escolas que integram em seu projeto político pedagógico uma educação inclusiva, nem sempre existiram. E são essas escolas as responsáveis pela inclusão em sala de aula (Rogalski, 2010). A Declaração Salamanca de 1994, é o primeiro documento que traz a educação inclusiva como a possibilidade de realizar uma educação para todos. O documento se caracteriza por ser uma resolução das Nações Unidas, onde trata da realização de políticas e princípios da educação especial.

Os princípios da normalização, integração e individualização são norteadores para a educação especial em uma perspectiva inclusiva, a escola que pretender integrar a educação especial para os alunos com necessidades especiais, terá que promover o atendimento especializado para com esses alunos, possuindo como base esses norteadores. Essa política educacional inclusiva, tem como objetivo assegurar a inclusão de alunos portadores de deficiências, como também aqueles com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Almeida, 2022).

Segundo Rogalski (2010, p.2):

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

Apesar de ser discutida desde os anos 70, a educação inclusiva ainda necessita de inúmeras mudanças, pois, nem todos os profissionais da educação e comunidades escolares possuem a qualificação para a integração correta da educação especial em seu ambiente escolar. Crianças de quatro aos dezessete anos, que possuem superdotação, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e são portadoras de deficiências, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), possuem como direito a universalização da educação inclusiva. A educação básica e salas de recursos multifuncionais são alguns desses direitos que os alunos devem ser assegurados de conseguir. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), conforme citado por Almeida (2022, p.11):

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A função de profissionais especializados citados na política nacional de educação especial é, por vezes, desempenhada pelos auxiliares de classe ou professores de apoio que estão presentes no momento de aula com os alunos que necessitam de um maior suporte. Esses profissionais, em algumas instituições, são esquecidos ou negligenciados, existindo situações onde o seu papel não se faz claro dentro do ambiente escolar e o auxiliar acaba sendo tratado de forma pouco apreciada e participativa das atividades escolares, para além do acompanhamento de determinados alunos.

O papel do auxiliar, apesar de estar correlacionado a assistência para o aluno, vai muito mais além disso. O auxiliar possibilita que o aluno se sinta acolhido e protegido, onde as suas necessidades vão ser atendidas dentro da escola. Os auxiliares, na maioria das vezes,

desenvolvem vínculos e relações muito próximas com os alunos e familiares, contudo, esses profissionais também passam a receber uma remuneração baixa e trabalham em situações precárias, em algumas ocasiões, chegam a trabalhar bem mais que os professores regentes na instituição de ensino (Lima, 2018).

Este profissional também cria uma relação direta com o docente e com a criança e por isso, se faz necessário demarcar a sua identidade profissional e os papéis que os mesmos desempenham sob cada circunstância, para que não ocorram equívocos e questionamentos negativos sobre a sua presença e função na instituição de ensino, por parte da comunidade escolar, dos professores e também, dos familiares.

Nesse sentido, o principal objetivo deste artigo é evidenciar a importância do auxiliar de sala para a construção de uma educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva através do relato de uma experiência de estágio em Psicologia. O documento propõe uma discussão sobre a importância do psicólogo dentro do ambiente escolar e uma análise sobre o que é a educação inclusiva.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A inclusão é um processo que se faz necessário e é essencial para a construção de uma educação especial e inclusiva na comunidade escolar. É dever do Estado a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, de acordo com o Art. 1º do decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. A educação inclusiva se faz por meio de ações para combater a exclusão, permitindo que a escola resgate sua verdadeira função social, onde se faz presente a participação de todos os alunos na educação, sendo eles portadores de alguma deficiência ou não. (Oliveira & Poker, 2002).

Entre essas ações, algumas delas se referem a presença de um professor especializado para essas crianças, o qual deverá compreender e aceitar as necessidades específicas de cada criança e produzir suporte técnico para os professores e auxiliares dentro do ambiente escolar. A educação especial em uma perspectiva inclusiva se torna integradora e não excludente, e permite que os alunos participem de uma escola comum.

A educação especial assume, portanto, outro papel no sistema inclusivo, devendo ser encarada como uma extensão ou desdobramento da educação comum, cujo objetivo primeiro é favorecer a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, entre eles, os alunos com deficiência, possibilitando a convivência educativa entre todos os alunos. Para tanto, são

usados métodos, técnicas e recursos diferenciados que se adaptam às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos. (Oliveira & Poker, 2002, p.135).

A educação inclusiva é desafiadora e complexa por ser justamente uma educação que propõe atingir a todos.

No entanto, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, requer uma atenção especial, uma vez que o desenvolvimento efetivo destes alunos deve ser assegurado, através de procedimentos pedagógicos adequados que garantam e propiciem a sua aprendizagem. (Oliveira & Poker, 2002, p.136).

Portanto, quando uma escola passa a trabalhar com a educação inclusiva, precisa considerar inúmeros aspectos e especificidades desta modalidade de ensino. A mudança da metodologia e técnicas para o ensino, a necessidade de recursos materiais, de suporte técnico para a capacitação de professores, mudanças curriculares e arquitetônicas e a importância de um corpo técnico especializado, além das necessidades de investimento de verbas, são questões que devem ser observadas pela comunidade escolar. (Aguiar & Duarte, 2005; Oliveira & Poker, 2002).

O corpo técnico especializado, constituído pelo psicopedagogo, fonoaudiólogo e psicólogo é implementado pelo sistema escolar pela necessidade de mediação e regulação dentro da construção da educação especial. O psicólogo, dentre esses profissionais, possui um papel importante como mediador na educação inclusiva.

Diante da necessidade de profissionais preparados que favoreçam um ambiente de aprendizagem, atuando entre os diferentes sujeitos, percebemos que o psicólogo cada vez mais tem ganhado relevância como mediador na instituição escolar e entre a equipe técnica que a compõe [...] O psicólogo escolar como mediador, deve ter competências e habilidades interpessoais imprescindíveis para desenvolver um trabalho eficaz e manter boas relações com os demais profissionais que contribuem para o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais. (Pego et al, 2014, p.174).

De acordo com o CRP/RN (2017), as possibilidades de atuação do psicólogo no campo educacional, além de outras, consistem em promover o acolhimento das crianças e famílias no processo de adaptação e transição de um nível ao outro; contribuir com o planejamento coletivo de propostas para intervir nas demandas da instituição educacional: orientando e instruindo, com informações relativas aos saberes da Psicologia, as demandas que a instituição enfrenta junto aos estudantes. Além disso, também faz parte a atuação junto às demandas relacionadas

à educação inclusiva e o planejamento de ações direcionadas a esse público específico, agindo em parceria com as equipes de profissionais e, dentre eles, os auxiliares de sala.

A atuação do auxiliar de sala, deve considerar todo o contexto escolar composto por um trabalho multidisciplinar, através da equipe pedagógica, professores, alunos e outros profissionais envolvidos nesse meio. O auxiliar de sala é um profissional que promove suporte diante das especificidades de cada criança acompanhada, podendo trabalhar junto aos docentes, onde executa as atividades em conjunto com a criança, que são programadas em sala de aula. A efetivação dessas atividades é construída de forma operacional e também dentro das condições dos alunos, onde devem ser efetuadas com segurança, promovendo o bem-estar do aluno.

De acordo com Almeida (2002, p.14):

Esse profissional, denominado auxiliar de classe ou professor de apoio, possibilita a oferta garantida por lei do Atendimento Educativo Especializado. Especialmente quando falamos de educandos com TEA, dependendo do grau do autismo, a figura do auxiliar de classe é indispensável pois o processo educativo é comunitário devido ao currículo, a convivência com outros alunos, etc, mas também, por se tratar de educação especial, é individualizado, considerando as necessidades particulares do educando.

Os auxiliares de classes, como citado, são importantes para o auxílio dentro da sala de aula e para o trabalho em parceria com o professor regente. O aluno que necessita de especificidades no processo de aprendizagem pode necessitar também de uma atenção mais direcionada podendo o auxiliar de sala apresentar o suporte necessário. Sobre esse tema, Almeida (2002), afirma:

O auxiliar de classe fará a mediação da proposta pedagógica, fazendo as devidas adaptações para que [por exemplo, a criança] autista seja estimulado, dentro de uma linguagem própria e dos aspectos relativos ao seu mundo, a desenvolver habilidades e saberes. [...] É fundamental que o auxiliar de classe, em contato com a família, saiba identificar os gatilhos que levam às crises e as técnicas próprias para fazê-los sair delas.

Um fator importante a ser considerado sobre o papel do auxiliar é a necessidade de qualificação profissional para lidar com diversos alunos e considerar que esses possuem características próprias. É preciso estar qualificado e disposto para os desafios que surgem no ambiente escolar, tendo em vista que o auxiliar tem um papel fundamental no auxílio ao aluno, de maneira pedagógica ou promovendo cuidados, e até mesmo auxiliando o professor da classe. Portanto, capacitar-se seja com cursos, palestras, e principalmente, na troca de experiência com

---

o professor, é algo fundamental para essa profissão. Contudo, percebe-se que o trabalho do auxiliar de sala, na maioria das vezes, é desenvolvido por profissionais que não possuem a devida capacitação para o desempenho dessas atividades, como aponta Lima (2018):

Cada vez mais as redes públicas estão dispondo de profissionais sem formação pedagógica nas classes comuns de ensino. Algumas prefeituras e escolas aceitam estudantes de cursos de licenciatura da 4<sup>o</sup> fase em diante para atuar com crianças da modalidade E.E. Muitas das estudantes não possuem a formação concluída para atuar com alunos da modalidade E.E, mas algumas instituições acabam contratando essas profissionais como estagiárias, pagando pouco e tendo um trabalho precarizado e sem formação suficiente.

A realidade vivenciada na experiência de estágio foco deste artigo em muito se aproxima das colocações de Lima (2018) e Bashiyo (2019). Foi possível perceber grande empenho por parte da instituição ao que se refere a presença de auxiliares de sala, contudo, a equipe de profissionais era composta, majoritariamente, por alunos de licenciaturas nas mais diversas áreas. Além disso, a falta de clareza em relação às atividades que deveriam ser desenvolvidas por estes ou mesmo em relação ao trabalho na Educação Inclusiva colocava em cheque o que deveria ser o principal objetivo de trabalho dos auxiliares de sala. Outras reflexões sobre essa problemática serão apresentadas mais adiante no texto que se segue.

## **CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E METODOLOGIA**

A experiência de estágio básico ocorreu em uma escola da rede pública em Natal/RN, onde foi possível observar a comunidade escolar e entrar em contato com os alunos e os profissionais presentes na instituição. A instituição de ensino na qual foi possibilitada a realização do estágio básico, está situada no bairro mais populoso de Natal, em uma área urbana. Os alunos que estão matriculados na escola são, em sua maioria, da Zona Norte e do bairro de Mãe Luiza (bairro da Zona Leste da cidade), os quais vivem em sua maioria em situação de vulnerabilidade social.

A escola apresenta um elevado número de alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Sobre a presença dos auxiliares de sala, no turno matutino a escola dispõe de seis estagiários, sendo eles auxiliares de classes para o auxílio de 9 crianças e no turno vespertino a escola possui 10 auxiliares de sala para o acompanhamento de 15 alunos.

O grupo de estágio realizou 4 visitas à instituição. As visitas ocorreram a cada 15 dias sendo intercaladas com a supervisão acadêmica e planejamento das atividades a serem desenvolvidas na escola. O grupo de estágio se reuniu com os auxiliares de classe,

---



comparecendo 9 dos 16 auxiliares, sendo realizada uma entrevista semi-estruturada com perguntas voltadas às suas rotinas, práticas e como se sentiam dentro da comunidade escolar. No momento seguinte, foi realizada uma reunião com os professores da instituição. Ao total, são 32 professores, contudo, 14 se fizeram presentes. Foi também realizada uma entrevista semi-estruturada para que fosse possível compreender o entendimento deles sobre educação inclusiva, sobre as rotinas, as práticas e assim como sobre o papel do auxiliar de sala para eles e para os alunos e sobre o papel da psicologia educacional.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Foi observado que a maioria dos projetos existentes na escola são desenvolvidos por estagiários auxiliares de sala, projetos esses que deixam de existir após o término do contrato de estágio, o que demonstra falta de continuidade em relação às propostas pedagógicas. Tal fato se agravou no durante o período da pandemia da COVID-19, devido a impossibilidade do desenvolvimento de ações presenciais.

Observou-se também a falta de preparo da equipe escolar em relação a uma educação inclusiva. Apesar de existir a preocupação na fala das equipes de tornar a escola mais inclusiva, os profissionais apresentaram despreparo para com as atividades possíveis. Tal fato gerou no grupo de estagiárias (os), a necessidade de planejar uma intervenção voltada para a capacitação desses profissionais. Devido aos limites da instituição, foi possível realizar apenas uma palestra com os auxiliares de classe e alguns professores, com a participação da diretora e coordenadora da escola. A palestra trouxe elementos de reflexão sobre o papel da escola no desenvolvimento na infância, assim como a importância de uma educação inclusiva que aposte nas potencialidades dos alunos, e não em seus limites.

Também foi discutida a importância da parceria e colaboração entre os professores e os auxiliares de sala para que seja construída uma proposta pedagógica possibilitadora de desenvolvimento. Além disso, o grupo de estágio em psicologia escolar elaborou uma cartilha sobre o tema da educação inclusiva e o papel da escola, dos professores, dos diretores, dos auxiliares e dos familiares para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

## **CONCLUSÕES**

A educação especial em uma perspectiva inclusiva, o dever do psicólogo educacional e o papel do auxiliar de sala foram os principais assuntos que este trabalho pretendeu analisar e

---

compreender. A compreensão do presente trabalho foi possível pelos direcionamentos tomados em relação ao objetivo geral apresentado. Para isso, foram feitos três objetivos específicos: introduzir a educação inclusiva na perspectiva especial, produzir discussões sobre a importância do psicólogo dentro da comunidade escolar e finalizar com a predominância do papel do auxiliar de classe e sua importância. As argumentações utilizadas para a construção deste trabalho, como também os encontros realizados no processo de estágio básico, foram essenciais para a compreensão do fazer psicológico dentro da área educacional e também dos auxiliares de sala.

É importante as escolas estarem conscientes de que profissionais qualificados dentro da sala de aula são essenciais para promover a inclusão e facilitar o processo de ensino- aprendizagem, caso contrário a Política de educação inclusiva será somente uma teoria e tornará a prática caótica e excludente. [...] em geral, os auxiliares presentes nas classes de educação infantil ou estão em formação ou não possuem formação na área. Tal fato deve alertar os responsáveis dessa etapa de educação básica sobre os cuidados que se deve ter quanto à atuação de um segundo profissional em sala de aula. (BASHIYO, 2019, p. 39-40)

Esta análise nos permitiu concluir que por mais que existam leis vigentes, diversos projetos de inclusão e uma equipe escolar, que de fato, possibilite a convivência e a educação dos alunos dentro de uma escola comum, ainda se faz ausente algumas questões que não permite o avanço da inclusão.

Além disso, diante dos debates apresentados no contexto do estágio, foi observado o quanto o papel do auxiliar de sala não é reconhecido. Apesar de nos encontros, os professores expressarem falas sobre a importância do auxiliar de classe, os próprios auxiliares se sentem negligenciados pelos professores e sentem, a partir do que foi dito, uma hierarquia na comunidade, além da falta de planejamento conjunto.

Foi participando dessa experiência que percebeu-se a importância do psicólogo na área educacional como mediador dentro da comunidade escolar. Entende-se que o auxiliar de sala pode possibilitar que o aluno acompanhe as atividades propostas. Já o psicólogo age de forma a mediar as relações entre os educadores, os auxiliares, os alunos e os familiares, seja na educação inclusiva ou não. É dever do psicólogo realizar ações que promovam respeito e inclusão, mediar o diálogo entre as partes, dar orientações e oportunizar espaços de troca acerca do aprendizado dos limites para uma vida em coletividade, sexualidade; desenvolver projetos que visem promover o respeito às diferenças e foi com esse ideal que realizamos as intervenções, de maneira a potencializar a comunidade escolar.

## **REFERÊNCIAS**

---



---

ALMEIDA, Bruno Borges de. **Educação especial**: o papel e a importância do auxiliar de classe no acompanhamento de alunos com autismo. 2022. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35199>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BASHIYO, F. M. do N. Formação de professores: qualificação para atender crianças com deficiência intelectual. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 38–45, 2019. DOI: 10.26673/rec.v15i1.12769. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/12769>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL, Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica / Conselho Federal de Psicologia**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. p. 67.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília: 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 24 fev. 2023.

COUTINHO, André Felipe Jales; OLIVEIRA, Kamilla Sthefany Andrade de; BARRETO, Maria da Apresentação. A psicologia na escola: (re)pensando as práticas pedagógicas. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 40, p. 103-114, jul. 2015. Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150008>. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752015000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100008). Acesso em: 19 jul. 2023.

LIMA, Bruna Delfino. **Reflexões sobre o trabalho docente da auxiliar de educação especial na classe comum**. 2018. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196043>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MARTÍNEZ MITJÁNS, Albertina. **O que pode fazer o psicólogo na escola?**. Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1634/1298>. Acesso em: 23 fev. 2023.

POKER, Rosimar Bortolini; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Educação Inclusiva e Municipalização. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8,



n. 2, p. 233-244, 2022. Mensal. Disponível em:  
[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-65382002000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382002000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 17 fev. 2023.

PEGO, Vanda Oliveira Rodrigues; DIAS, Arlinia Maria da Silva; MORAIS, Rafaella Roberta da Silva; PEIXOTO, Sandra. O psicólogo escolar como mediador no processo educacional. **Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais - UNIT-**, Alagoas, v. 2, n. 2, p. 185-198, 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/1865>. Acesso em: 17 fev. 2023.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista da Educação do Ideau: REI, Quatro Irmãos - Rs**, v. 5, n. 12, p. 2-13, 2010. Semestral. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. Disponível em: [https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168\\_1.pdf](https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

## **O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA MELHORIA DA ACESSIBILIDADE NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA**

Dayane Venceslau Paixão<sup>1</sup>  
Geysa Oliveira Tinôco<sup>2</sup>  
Jefferson Alexandre do Nascimento<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo apresenta primeiramente o que é o PIBID e faz uma breve contextualização. Apresentando sua problemática sobre a dificuldade do aluno com deficiência ingressar em uma sala de aula enfrentando problemas do cotidiano considerados comuns a muitas pessoas, seguindo a metodologia utilizada e um breve contexto histórico sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência e sendo apresentadas uma das leis que favorece essa classe social que é minoria na nossa sociedade. Se deve levar em consideração a importância que a escola exerce em nossas vidas, juntamente a isso a matemática e do porquê se deve estudá-la e dominá-la no período correto durante a escola, porém não é isso que se observa quando se volta para a realidade educacional do país. Considerando os acontecimentos marcantes no Brasil e todos os outros países nos últimos dois anos, foi a pandemia, que analisando o que aconteceu no país em relação à educação, pesquisas apontam que a pandemia só fez acender e alarmar o baixo nível educacional na disciplina de matemática que temos em todo o país.

**Palavras-chave:** PIBID. Matemática. Pessoas com deficiência.

### **ABSTRACT**

This article first presents what the PIBID is and makes a brief contextualization. Presenting his problem about the difficulty of students with disabilities entering a classroom facing everyday problems considered common to many people, following the methodology used and a brief historical context on the difficulties faced by people with disabilities and being presented one of the laws that favors this social class that is a minority in our society. One should take into account the importance that school exercises in our lives, together with this mathematics and why one should study it and do it in the correct period during school, but this is not what is observed when one turns to the educational reality of the country. Considering the remarkable events in Brazil and all other countries in the last two years, it was the pandemic, that analyzing what happened in the country in relation to education, research indicates that the pandemic has

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN Campus Ceará-Mirim, [dayane.v@escolar.ifrn.edu.br](mailto:dayane.v@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN Campus Ceará-Mirim, [geysa.oliveira@escolar.ifrn.edu.br](mailto:geysa.oliveira@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Mestrado em Mestrado Profissional em Matemática - PROFMAT - UFRN; Doutorando no Programa PPGECM-UFRN, Docente IFRN- CM, [jefferson.nascimento@ifrn.edu.br](mailto:jefferson.nascimento@ifrn.edu.br)

---

only ignited and alarms the low educational level in the mathematics discipline that we have throughout the country.

**Keywords:** PIBID. Mathematics. People with disabilities.

## **INTRODUÇÃO**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), oportuniza o contato do aluno da licenciatura com as salas de aula de ensino básico da rede pública de ensino, para que a partir dessas vivências o discente possa adquirir experiências pedagógicas e compreender o funcionamento e organização educacional de uma instituição. De acordo com o Ministério da Educação (2018), o PIBID promove ao licenciando a chance de observar o pleno funcionamento pedagógico de uma escola e antecipar um vínculo com sua futura profissão a ser exercida, analisar suas dificuldades e experiências. Dando assim, oportunidade para desenvolver projetos a serem aplicados em sala de aula a fim de contribuir com a sua formação profissional.

Compreendendo as diversidades encontrada nas salas de aulas e o impacto que refletem em um contexto educacional, é nítida a importância de proporcionar um cenário de ensino que promova uma maior acessibilidade à aprendizagem de todos os discentes, de modo que, possam ser reduzidos os impactos dessas diferenças geradas pelas particularidades de cada aluno, considerando os diferentes contextos sociais, econômicos e culturais nos quais estão inseridos.

Este trabalho visa discutir como o PIBID através de alguns de seus projetos, empreende esforços para auxiliar em uma aprendizagem significativa da matemática, através de metodologias ativas em uma perspectiva de ensino que ofereça uma maior acessibilidade a alunos que precisam de um cuidado maior para melhorar sua aprendizagem. Observando-se a necessidade de desprender-se dos métodos tradicionais de ensino, a fim de proporcionar uma melhor experiência dos alunos com dificuldades de aprendizagem na disciplina.

No âmbito de nossa pesquisa, em uma proposta de revisão bibliográfica buscamos respostas aos seguintes questionamentos: quais seriam então as principais barreiras encontradas em sala de aula, tendo em vista a diversidade dos alunos em sala de aula e suas mais variadas maneiras de aprendizagem? Como o PIBID tem apresentado projetos para auxiliar em uma melhora aprendizagem significativa?

A partir desses questionamentos surgiu o interesse na presente pesquisa, conduzindo ao

levantamento de produções acadêmicas na perspectiva da acessibilidade no ensino da matemática, buscando contemplar nos tópicos seguintes: quais metodologias foram aplicadas para a construção deste artigo; qual o âmbito de atuação da educação inclusiva, buscando contextualizar a partir de qual cenário surge essa proposta de ensino; quais as principais dificuldades de aprendizagem matemática e dados que apontam os resultados na disciplina; projetos que possibilitam a acessibilidade em uma perspectiva de aprendizagem significativa.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica, na perspectiva de através da análise de outros artigos apresentar o tema proposto como uma forma de mostrar problemas e oferecer possíveis soluções. Em nosso percurso metodológico utilizamos ainda análise documental utilizando como fontes documentos constitucionais, mostrando que existe Leis e diretrizes a muitos anos que validam os direitos de pessoas com deficiência físicas, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, porém somente com ao decorrer do tempo foram notadas outras necessidades e a existência de outros problemas que afetam a aprendizagem, e assim, sendo atualizadas novas leis e diretrizes para validar esses direitos. Além disso, também foram vistas pesquisas de outras pessoas e pibidianos para que assim a pesquisa fosse concluída.

## **ÂMBITO DE ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Até início do século XVI, pessoas com deficiências físicas eram segregadas da sociedade, sendo vistas como incapazes, sendo atribuídos termos como “ineducáveis” a essas pessoas, que eram excluídas do direito à educação. Diante disso, segundo Mendes (2006, p. 387), a história da educação especial começava a ser traçada a partir dos primeiros médicos e pedagogos que acreditavam que essas pessoas eram capazes de serem educadas:

[...] desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

Porém, tratada ainda com um foco mais assistencialista do ponto de vista clínico, e de maneira segregada na sociedade, sendo então uma modalidade alternativa para o atendimento de portadores de deficiências. Para Mendes (2006) com a progressão da democratização do

---

acesso à educação no século XIX, as escolas passaram a enfrentar dificuldades para dar assistência de todos os alunos, tornando-se incapaz de conseguir atender e a atingir os resultados de aprendizagem esperados, passando a recorrer, a essa até então “educação especial”, que já havia sido incluída no ensino regular através de salas de atendimento especiais, tais alunos “difíceis” eram encaminhados a essas classes.

Foi nessa linha de evolução que, quanto mais alunos não conseguiam avançar, iam sendo destinados a essas classes especiais e mais se observava a segregação que a escola vinha propondo e questionou-se se de fato, era justo que crianças não consideradas adeptas ao ensino educacional convencional fossem excluídas. Com a garantia do direito de todos os cidadãos à educação, incluiu-se esses alunos no processo de aprendizagem de ensino regular e juntamente com outros alunos considerados “normais”, que conforme o Art. 208 da constituição de 1988, é “dever do Estado com a Educação a garantia do: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A partir da Lei 9394/96 (LDB - Lei e Diretrizes de Bases de 1996), pessoas com transtornos globais de desenvolvimento também foram incluídas na lei que garantia o acesso à educação especial em escolas de ensino regular. Apesar de serem atreladas e consideradas sinônimos, a educação especial e a educação inclusiva são propostas distintas, assim como a proposta de integrar o aluno e a de incluir, porém para se chegar nos aspectos da acessibilidade educacional numa perspectiva inclusiva é imprescindível que seja necessária uma contextualização da educação especial, que por esse processo histórico são associadas.

Porém é válido destacar que a educação inclusiva é uma proposta para a educação, não estando prevista em lei e não está definida exclusivamente para pessoas com deficiências, mas sim, compreende que todas as pessoas têm diferenças e precisam aprender, ou seja, o aprendizado como um direito de todas as pessoas. Tendo em vista o oferecimento de práticas que proponham o acesso à aprendizagem de todos os alunos independente de suas diferenças culturais, econômicas e sociais.

## **DIFICULDADES NA ACESSIBILIDADE DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA**

A escola tem papel fundamental na formação dos cidadãos que constituem uma sociedade, ela tem grande influência na vida dos indivíduos e forte impacto no contexto histórico, cultural e econômico de uma nação. A educação matemática, por sua vez, é um dos

---



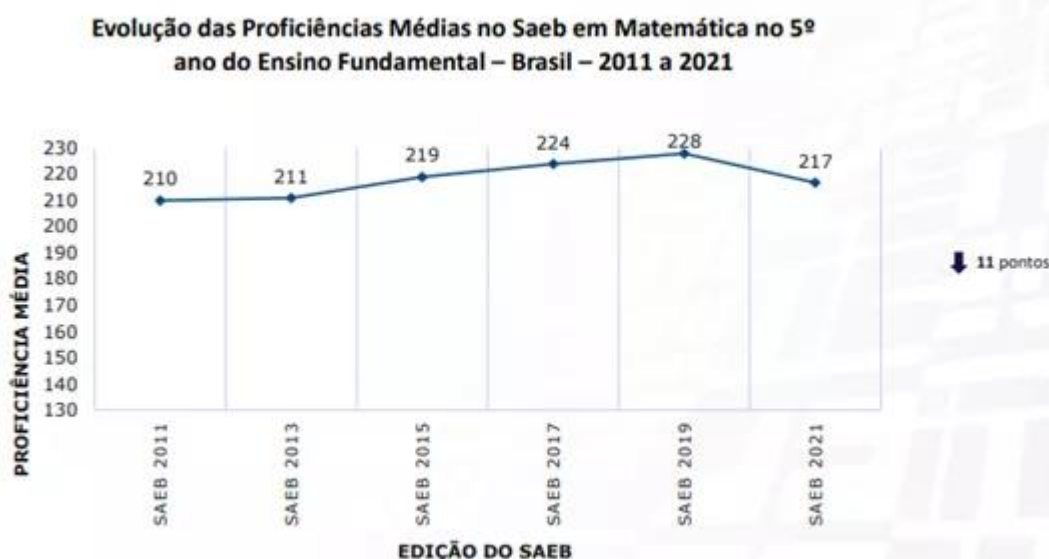
conhecimentos essenciais para o desenvolvimento social humano já que, é um elemento indispensável em seu cotidiano, estando presente em tudo ao seu redor.

Inegavelmente, ao tratar do ensino da matemática, julga-se como uma área complexa e que muitos alunos têm dificuldade em aprendê-la. Ainda mais quando mantém-se uma postura tradicionalista, sem propor novos métodos de ensino que estimulem e oportunizem melhores condições de aprendizagem. Para compreender esta barreira na aprendizagem matemática, Masola e Alevatto (2019) citam Luis Carlos Pais:

Nesse sentido, o trabalho do professor envolve um desafio ainda maior em relação ao conhecimento escolar, articulando informações do cotidiano com as situações de formalização. Geralmente é quando se intensifica a formalização que surgem as dificuldades na aprendizagem (PAIS, 2013)

Os resultados dos dados de pesquisas atuais que avaliam o desempenho dos alunos nessa disciplina, como o SAEB por exemplo, apontam uma queda de 11 pontos, na aprendizagem em relação aos resultados obtidos no último ano em que foi realizada a pesquisa, em um cenário que antecede a pandemia (esses dados apresentados podem ser analisados no gráfico abaixo). Os números indicam um decréscimo nos resultados em todas as etapas de ensino, um ponto importante a ser ressaltado é o grande desafio enfrentado pela educação considerando o contexto da pandemia, o que acentuou o cenário de baixo desempenho na aprendizagem matemática dos alunos.

**Figura 1: Resultados do Saeb 2021.**



Fonte: Site da Fundação Roberto Marinho (2022).

A pandemia teve parcela de influência dos índices de aprendizagem que já não vinham atingindo as metas que eram estipuladas a cada ano. As desigualdades no processo de aprendizagem foram ainda mais expostas, visto que, já haviam essas dificuldades em enfrentar os obstáculos entre as diferentes maneiras de aprendizagem, tendo em vista que “cada” indivíduo apresenta um modo distinto de aprender.

Sendo a matemática uma disciplina que comumente segue um padrão de aulas expositivas vinculadas a resolução de problemas e exercícios, isso acaba por tornar as aulas mecanizadas e trazem um aspecto tradicional, segundo Sampaio e Mendes (2019) na percepção freireana conceitua-se a “educação bancária”, na qual o professor seria o detentor do conhecimento e o aluno um mero receptor. O que contribui para a manutenção de uma prática que interfere muito no insucesso da aprendizagem matemática, a falta de metodologias ativas que contemplem o oferecimento de acessibilidade a alunos com dificuldades de aprendizagem. Um dos grandes desafios na aprendizagem matemática trata-se da falta de propostas diferentes deste ensino considerado "padronizado", o que se pode levar em consideração também é aplicação de metodologias ativas e expositivas, levando objetos reais para o manuseio dos alunos ou para que eles construam.

Como cada conteúdo matemático necessita de conhecimentos pré existentes que muitas vezes não são absorvidos de forma significativa pelos alunos, segundo Santos J., França e Santos L. (2007, p. 26): “Alguns alunos adquirem noções incompletas dos conceitos, vaga ideia do algoritmo, podendo aprender como somar ou dividir frações, mas de forma mecânica, sem verdadeira compreensão do que estão fazendo.” Ou seja, essa falta de diversificação nos métodos de ensino não contribuem para a acessibilidade de alunos com dificuldades de aprendizagem, o que evidentemente lhes desfavorece em relação ao avanço dos demais discentes.

## **PROJETOS QUE POSSIBILITAM A ACESSIBILIDADE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial - PNE, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, pessoas consideradas com deficiência são;

---

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008)

Essas deficiências são chamadas de deficiências físicas, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de acordo com a Política Nacional citada anteriormente, e para se adequar, o professor juntamente com a equipe escolar e especialistas precisam entender as especificidades desses alunos, fazer algumas avaliações e entender como está o nível educacional. Na perspectiva do desafio imposto de uma educação significativa e acima de tudo inclusiva é inerente ao professor a busca por uma preparação adequada que de acordo com Rodrigues (2010) "o sistema escolar deve ser preparado, oferecendo aos professores e diretores formação continuada referente à inclusão", quando uma das principais queixas é a de que a formação inicial é insuficiente para situações de Educação inclusiva. Além de desenvolver o lado do professor para receber e acolher alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o professor precisa desenvolver isso também em seus alunos, a escola precisa ter uma estrutura metodológica para receber esses alunos para que ele não venha sofrer algum preconceito no ambiente escolar e não só no ambiente escolar, e sim fora dele também como diz Rodrigues (2010)

"É preciso que a sociedade entenda o que é e tenha consciência de sua necessidade[..]respeito, solidariedade e cooperação, que são imprescindíveis para uma sociedade inclusiva". (RODRIGUES, 2010 pág.: 4 e 3)

Como fala a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (pág. 16), "a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global".

Se referindo um pouco historicamente, desde 1994 quando foi sancionada a Declaração de Salamanca na Espanha, houve diversas mudanças nas leis de diversos países incluindo o Brasil, um exemplo dessa mudança é a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira (LDB), voltado ao público com deficiência.

As atuações da escola para receber esse aluno com deficiência citado anteriormente estão na teoria, isso deveria acontecer, porém isso não garante que esteja realmente acontecendo, principalmente nas cidades de interiores, que geralmente recebem poucas verbas e a falta de informação gera pouco ou nenhum auxílio para esse aluno, dependendo das gestões (política da cidade e da escola). O governo federal por sua vez, tenta fazer sua parte apesar do mínimo esforço, oferecendo cursos preparatórios de formação continuada voltado para a inclusão, só que não acontece a propaganda desses cursos e quando acontece não gera interesse dos educadores para realizar o curso, causando a falta de preparação desses profissionais, o que infelizmente pode aumentar essa falta de preparação é a falta de educação inclusiva na grade curricular nos cursos de licenciaturas e pedagogia.

Apesar do trabalho apresentado não estar usando o método de pesquisa exploratório para desenvolvê-lo, o PIBID pode se envolver nesse tema fazendo sugestões para possíveis minicursos preparatórios, podendo dar oportunidades para uma formação continuada para professores nas instituições que vem os pibidianos. Sabendo que o PIBID é um programa para estudantes e futuros professores, eles podem ajudar dando sugestões para outros professores, pois muitos associam os pibidianos a novidades e inovações, e como ainda estão em formação, tem informações “frescas” na mente e sempre ansiosos para colocá-los em prática, isso se dá por causa da grande parte dos professores das instituições de ensino superior terem uma formação continuada e sempre estão a procura de novidades para repassar aos seus alunos, que muitos não conhecem a ampla capacidade de um professor, sem contar que de acordo com o que foi falado anteriormente, o professor precisa de toda preparação possível para ingressar em uma sala de aula minimamente preparado porém, somente ao decorrer do tempo esse professor vai adquirir experiência e desenvolver metodologias próprias de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com tudo que foi levantado e abordado até o momento, se percebe que ainda falta muita coisa para que as pessoas com deficiência físicas, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham o suporte necessário, porém percebemos também que já foi feito muita coisa até os dias atuais. O Brasil tem leis complexas que favorecem as pessoas com deficiência a terem direitos, porém se observa que elas não são colocadas em prática como deveriam, isso tem que ser analisado cuidadosamente para que seja cumprida as leis e que

---



incluam todas as pessoas necessárias, para isso o governo federal precisa ser mais rigoroso com aqueles que não cumprirem as leis e desenvolver mais cursos de formação continuada para capacitar os professores, para que eles entendam os direitos e motivos para a inclusão e consequentemente desenvolvam metodologias ativas para que esses alunos aprendam e tenham uma aprendizagem significativa. Além que, quando uma escola é bem preparada de acordo com o que foi dito, a convivência entre os alunos melhoram, por não desrespeitarem os outros pelo modo que elas são.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL, Constitucional; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Portal do Mec, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf#:~:text=Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da,e%20articula%C3%A7%C3%A3o%20intersectorial%20na%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20das%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas>. Acesso em: 4 mar. 2023

**BRASIL, Ministério da Educação. PIBID - Apresentação**. Portal do Mec, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 15 mar. 2023.

**BRASIL, República. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Planalto.gov, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 4 mar. 2023

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Portal do Mec. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2023

MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões**. Periodicos.unimontes.br, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/78>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar**

---



no **Brasil.** Scielo.br, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 8 mar. 2023.

SANTOS, Josiel Almeida; FRANÇA, Kleber Vieira; SANTOS, Lúcia S. B.. **Dificuldades na Aprendizagem de Matemática.** Educadores dia a dia, 1994.

Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/MATEMATICA/Monografia\\_Santos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Monografia_Santos.pdf). Acesso em: 13 mar. 2023.

SAMPAIO, Nicolay Felix Carneiro; Mendes, Ricardo de Oliveira. **Acessibilidade e matemática: a resolução de problemas em sala de aula.** Editorarealize.com.br,

2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58928>. Acesso em:

15 mar. 2023.

---

## OS CANTOS DE FREINET COMO FACILITADORES DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Gabriela Pavan David<sup>1</sup>  
Débora Deliberato<sup>2</sup>

### RESUMO

Pesquisas têm destacado diferentes estratégias para a inclusão do aluno com deficiência, evidenciando a importância da participação de todos os alunos no processo de inclusão das interações, vivências, no ensino e aprendizagem. Assim, o presente relato tem como objetivo descrever as práticas pedagógicas de uma professora de Educação Infantil para a inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio dos cantos de trabalho. As práticas fundamentam-se em Lóris Malaguzzi (1971; 1975), Célestin Freinet (1976), Elkonin (1978), Carla Rinaldi (2017), Kusunoki (2018), entre outros autores e normativas vigentes. Participaram das atividades a professora de 22 anos, auxiliar de sala de 38 anos e 11 alunos da sala de aula regular de uma escola privada, sendo um aluno com TEA. Neste contexto foram utilizadas atividades por meio de mini-histórias e fotografias para analisar a exploração dos cantos. Os registros das práticas foram realizados por meio dos planejamentos, diários de campo, vídeos e relatórios do processo de realização das atividades. Após quatro meses de registro de atividades, o material foi organizado para análise. Os resultados identificaram que o tipo de atividade desenvolvido com o aluno contribuiu com a participação dos mesmos nos momentos de interação e vivências da turma, além de estimular o fortalecimento da construção de sua identidade e o da turma, elemento importante para a Educação Infantil. Importante destacar que há necessidade de mais pesquisas sobre a contextualização e apresentação dos cantos de Freinet como meio de desenvolvimento e inclusão dos alunos com TEA, considerando o brincar e o interagir como eixos norteadores da prática pedagógica e do currículo na Educação Infantil.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Cantos de Freinet. Transtorno do Espectro Autista.

### ABSTRACT

Researches have pointed out the different strategies to include students with disabilities, making it evident the importance of the participation of all students in the process of inclusion on their interactions, life experiences and teaching and learning processes. This paper aims to describe the pedagogical practices of a preschool education teacher to include a student with autism spectrum disorder (ASD) through a technique called “cantos de trabalho”. The techniques applied were based on Lóris Malaguzzi (1971; 1975), Célestin Freinet (1976), Elkonin (1978),

---

<sup>1</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Educação Especial, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) de Marília/SP, gabriela.pavan@unesp.br

<sup>2</sup> Professora Doutora, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Educação Especial, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) de Marília/SP, debora.deliberato@unesp.br

Carla Rinaldi (2017), Kusunoki (2018), among other authors. A 22-year-old teacher, her 38-year-old class assistant and 11 students of a regular private school, in which one of them was in the autism spectrum, were the participants in the study. Classroom activities based on mini stories and photography were used to analyze and explore the different study corners on the classroom. The teacher registered the activities on planning sheets, field journal, videos and reports. After 4 months registering the activities, the data were organized and for analysis. The results showed what type of activity performed contributed with their interactions among themselves. The activities also stimulated the strengthening of their identity building process, an important element of preschool education. It is imperative to note that there is a need for more research about Freinet's technique "cantos do trabalho" as a way of developing and inclusion of students with ASD, taking into consideration the guiding axes of pedagogical practices and the curiculum of preschool education.

Keywords: Pedagogical Practices. Cantos de Freinet. Autism spectrum disorder.

## INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o professor deve proporcionar contextos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo como eixos estruturantes de suas práticas pedagógicas, a interação e a brincadeira.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) descreve, para a Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento discriminados em cinco campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidade, relações e transformações.

Para reconhecer as especificidades e necessidades de cada criança, a BNCC dividiu as faixas etárias em três grupos: bebês (de zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). E, para além disso, é preciso que o educador considere o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Em busca de uma ressignificação e uma (trans)formação das práticas docentes em sala para incluir os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), utilizou-se de uma pedagogia da escuta. Contudo, se fez necessário significar o que é a *escuta* nessa prática.

Segundo Rinaldi (2017):

Escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo,



integrado, que mantém o universo unido. Escuta, portando, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). (RINALDI, 2017, p. 124)

A autora Rinaldi (2017, p. 124) complementa que “[...] por trás do ato de *escuta* existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção”. Neste sentido, professora buscou proporcionar e aproveitar dos contextos de escuta, em que elas e as crianças aprenderam a ouvir e a narrar, legitimando e representando as teorias, como também oferecendo interpretações de questões particulares em momentos do cotidiano escolar, como o lanche e nas explorações dos ambientes externos (gramado e parque de areia).

Considerando os eixos de integração da aprendizagem e desenvolvimento, o cotidiano escolar e que o entendimento e a consciência são delineados no compartilhamento e no diálogo, as professoras receberam questionamentos advindos das crianças, sendo recorrentes a não compreensão: do amigo em não permanecer nas propostas de atividade pela mesma quantidade de tempo; e o outro amigo não aceitar que brinque ao lado dele e/ou com ele a todo momento.

Com a escuta e os apontamentos realizados pelas crianças, a professora buscou compreender a importância da qualidade dos espaços na sala, estabelecendo uma conexão com a qualidade do espaço e a qualidade da aprendizagem, considerando os espaços como o terceiro educador (RINALDI, 2017) e facilitador da inclusão dos alunos.

Malaguzzi (1971; 1975) em seus estudos em Reggio Emilia, declara que as crianças possuem direito a um meio ambiente e o direito de contribuir para a construção, à beleza e a ideia de beleza, permitindo uma estética compartilhada por meio de um processo permanente de pesquisa.

O espaço aqui descrito, é compreendido por observações de como as crianças e os adultos o utilizam, bem como a mobília, conectando-os ao tempo, identificando o “que” com o “onde” e o “quando”. Com o objetivo de identificar quais e onde ocorrem as vivências em que o aluno com TEA se sentisse incluído, capturando a interação e aprendizados significativos para todos os presentes.

Ao identificar quais fatores que enriquecem as vivências em que este aluno se sentisse acolhido, a professora elaborou e explorou estratégias para que esses momentos se estendessem as propostas de atividades livres e dirigidas.

O objetivo desse relato de experiência é descrever as práticas pedagógicas de uma professora de Educação Infantil para a inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio dos cantos de trabalho.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As crianças com TEA buscam realizar atividades sozinhas. Em suas brincadeiras e jogos, utilizam de pouca função social e adaptativa. Além disso, preferem brincar com objetos concretos, evidenciando pouca ludicidade e habilidades imaginativas, com ausências de brincadeiras de faz de conta (FIORINI, 2017).

Na Educação Infantil, considerando o cotidiano como um dos marcadores do currículo, a realização de brincadeiras e jogos de imitação e o uso das habilidades imaginativas, se constituem como importantes elementos para o desenvolvimento e a compreensão de simples rotina (BAGAROLLO; RIBEIRO; PENHOCA, 2013; ALBUQUERQUE; BENITEZ, 2020).

É no brincar que as crianças experimentam o mundo real, como constroem sua identidade e desenvolve conhecimento de si (FIGUEIREDO; SOUZA; SILVA, 2016; SILVA; SANTOS; SANT’ANNA; ROCHA, 2020). O brincar possibilita o desenvolvimento de papéis sociais, aprendendo a se ajustar conforme as possibilidades e situações que aparecem (WINNICOTT, 1975; FERLAND, 2006).

Segundo Elkonin (1998), os jogos de papéis sociais surgem por meio de uma ação da criança com os objetos de cultura mediados nos contextos pela linguagem. Esse jogo tem como essência a necessidade de a criança conviver socialmente e compreender as relações que são estabelecidas, sendo a atividade principal da criança de três a seis anos de idade.

Em primeiro momento, os jogos de papéis sociais se constituem na imitação das ações das pessoas com os objetos. À medida que a criança imita, compreende a função dos objetos que estão à sua frente, bem como passa a encenar as situações já vivenciadas por eles. (KUSUNOKI, 2018). Essa atividade proporciona que a criança se aproprie do mundo adulto, em seus costumes, ações, comportamentos, relações e com os objetos.

Sob esta perspectiva, o jogo de papéis sociais é tido como atividade principal da criança e possui influência decisiva na formação pessoal, bem como auxilia no desenvolvimento das funções psíquicas. Para Mukhina (1996, p. 164) “o jogo de papéis sociais influencia potencial e plenamente a formação de novos e mais elaborados processos psíquicos”.

Favoretto e Lamônica (2014) esclarecem que para a inclusão dos alunos com TEA, se faz necessário que o professor conheça, construa e compreenda um vínculo com seu aluno, para a elaboração das estratégias que serão benéficas a turma. Estas estratégias devem estimular a participação e a interação de toda a turma, para que uma inclusão de fato ocorra, considerando ponto de partida no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa se constitui em um relato de experiência, de caráter qualitativo e descritivo. O presente estudo surgiu de uma necessidade de observação e descrição das práticas pedagógicas utilizadas para a inclusão de alunos com TEA por meio dos cantos de trabalho, considerando também a iniciativa de integrar as abordagens teórico-metodológicas a prática docente.

Trata-se de um olhar qualitativo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos ambientes externos e internos de uma escola, com a finalidade de aproximar os conhecimentos teóricos e práticos na inclusão de alunos com TEA.

Neste contexto foram utilizadas atividades por meio de mini-histórias e fotografias para analisar a exploração dos cantos. Os registros das práticas foram realizados por meio dos planejamentos, diários de campo, vídeos e relatórios do processo de realização das atividades.

As práticas, observações diretas e registros em diário de campos ocorreram de março a junho de 2022 em uma instituição de ensino privada, de uma cidade no interior do estado de São Paulo, localizada no Brasil. Os estudos e a pesquisa bibliográfica ocorreram em momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI).

Como forma de compreender a caracterização dos participantes das atividades, se fez necessário relatar que a instituição de ensino adota a organização por ciclos e por salas multietárias, sendo organizada da seguinte maneira:

**Quadro 01:** Organização das salas do colégio observado

| <b>Ciclos</b> | <b>Etapa escolar</b>     | <b>Faixa etária</b>  |
|---------------|--------------------------|--|
| Ciclo I       | Berçário 1<br>Berçário 2 | - Bebês (de zero a 1 ano e 6 meses)<br>- Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 1 ano e 11 meses) |
| Ciclo II      | Maternal 1<br>Maternal 2 | - Crianças bem pequenas (de 2 anos a 3 anos e 11 meses)  |

|           |                              |   |
|-----------|------------------------------|---|
| Ciclo III | Pré-escola 1<br>Pré-escola 2 | - Crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) |
|-----------|------------------------------|---|

Fonte: Própria (2023).

As observações, propostas e registros ocorreram no Ciclo III com crianças pequenas.

A sala era constituída por 11 alunos participantes: nove alunos com 4 anos idade, sendo um deles com diagnóstico de TEA e dois alunos com 5 anos.

As propostas que serão descritas foram mediadas pela professora de 22 anos de idade, com formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, com Pós-Graduação *stricto sensu* em Mestrado em Educação em andamento, e a auxiliar de sala com 38 anos de idade, cursando Licenciatura Plena em Pedagogia.

Contemplou-se, dentre outras questões, a prática docente em sala regular, direcionando o olhar na inclusão do aluno com TEA, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como a formação acadêmica e profissional das professoras.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), a rotina na educação infantil envolve a organização de diferentes atividades, dos ambientes e do tempo (BRASIL, 1998), bem como as premissas das práticas propostas por Freinet (1976), a fim de dar vida às vivências na escola, que possibilitam que as crianças sejam sujeitas ativas no processo educativo (AKURI, 2016).

Segundo Kusunoki (2018, p. 58), “[...] as práticas de Freinet (1976) amparam-se em concepções de trabalho pedagógico dirigidos à criação de ricas possibilidades de atuação ativa de professores e crianças”. Sobre isso, para Freinet (1976), o clima para as atividades que são desenvolvidas na escola propicia que as crianças criem conexões uma com as outras e com os adultos, participem ativamente das propostas, se conhecendo e constituindo-se como sujeitos de suas ações.

Nesse sentido, os “cantos de trabalho” como denominado por Kusunoki (2018) em sua pesquisa, configuram-se como “[...] espaço interno e externo de uma classe que são divididos em cantos e que comportam um número limitado de alunos” (SAMPAIO, 2002, p. 187). Os “cantos de trabalho” proporcionam que as crianças transitem e se envolvam em atividades distintas, em espaços e tempos diferentes, respeitando e considerando os seus ritmos de

aprendizagem, preferências, interesses particulares e escolhas no processo de criação, ao mesmo tempo que propiciam um trabalho colaborativo.

Para Galvão (2003), os cantos de trabalho são:

[...] ambiente de liberdade, revigorante e convidativo para as trocas de ideias, informações e experiências. Permite às crianças que cooperem mutuamente, manifestando a integração entre elas para solucionarem algum problema ou mesmo tomar decisões a respeito de um trabalho. (GALVÃO, 2003, p. 47)

Concordando com o apontamento, Freinet (1973) destaca que as condições de trabalho dadas às crianças, precisam criar e motivar novas necessidades de desenvolvimento físico, intelectual e afetivo. Assim, os cantos de trabalho são um modo de organizar intencionalmente os espaços e propostas na escola.

Nesta perspectiva de trabalho e considerando pesquisas sobre as práticas pedagógicas nas escolas com crianças com TEA (NOZI; VITALINO, 2012; SCHIMIDT; NUNES; PEREIRA; OLIVEIRA; NUERBERG; KUBASKI, 2016; FIORINI, 2017; RIBEIRO; MELO; SELLA; 2017; SOUZA; NUNES, 2020), a professora iniciou a organização da sala, de forma a criar cantos de trabalho, a fim de promover a inclusão desses alunos e o desenvolvimento de todos.

O início do período letivo foi de adaptação e apresentação das crianças ao ciclo iniciado. A priori, o primeiro canto de trabalho denominado “Minimercado” surgiu em março, advindo do interesse das crianças em um encontro de Educação Alimentar Nutricional (EAN). Motivados pela apresentação dos alimentos, diversas foram as lembranças explicadas por eles sobre um supermercado. Nesse sentido, com brinquedos disponíveis no colégio e, com embalagens de produtos utilizados pelas famílias das crianças, em um processo cooperativo um minimercado foi construído.

Este primeiro canto de trabalho proporcionou aprendizagens nos campos de experiência “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” ao desenvolverem o registro, observações, manipulações e medidas usando múltiplas linguagens e relacionar números às suas respectivas quantidades; e “Escuta, fala, pensamento e imaginação” em que puderam levantar hipóteses de escrita. Além disso, o canto permitiu a representação de papéis sociais (ELKONIN, 1998).

Para o funcionamento do minimercado, as crianças se organizaram internamente para revezamento, em que ora um era o cliente, ora o caixa. O aluno com TEA, demonstrou interesse em brincar no minimercado, mas compreendia que, para isso, seria necessário dividir o canto de trabalho com outras crianças. A professora problematizou a situação, indagando como ela poderia ser resolvida por eles. Diversas foram as opiniões que surgiram das crianças, e uma das crianças perguntou o que mais o incomodava nos momentos em que estavam juntos. Descobriram que o barulho e as vozes altas de empolgação eram os motivos. Chegaram em consenso que não fariam, assim o amigo com TEA poderia vivenciar junto a eles.

Rinaldi (2017) descreve:

[...] que a imagem da criança que, desde o nascimento, se encontra tão engajada no desenvolvimento de um relacionamento com o mundo e tão desejosa de experimentar esse mundo que chega a criar um sistema complexo de habilidades, aprendendo estratégias e formas de organizar os relacionamentos. (RINALDI, 2017, p. 156)

Não obstante, Freinet (1973) discorre que os cantos de trabalho para as crianças são importantes como instrumento de promoção do desenvolvimento e aprofundamento da consciência das relações que se estabelecem entre os pares e os elementos, como por meio do desenho, da escrita e da leitura.

As crianças encontraram uma forma de incluir o amigo com autismo nos cantos de trabalho, de forma a construírem vínculos e conexões com ele, que anteriormente não tinham estabelecidas, proporcionando vivências significativas entre eles. Como também, o jogo de papéis sociais contribuiu na sofisticação das funções psíquicas, formadoras da forma de ser, agir e sentir no mundo. Atividade considerada importante na vida das crianças, pois significa, em suas máximas possibilidades, o conhecimento e apropriação do mundo adulto (KUSUNOKI, 2018).

## **CONCLUSÕES**

Este relato buscou descrever as práticas pedagógicas, organizadas em cantos de trabalho de Célestin Freinet (1973; 1976), de forma a compreender como a inclusão dos alunos com TEA, podem ocorrer dentro de salas organizadas por ciclos na Educação Infantil.

A partir da Pedagogia da Escuta, foi possível constatar a necessidade da professora estar aberta a escutar e a observar as interações, vivências e conexões que sua sala de aula estabelece

---

com os conhecimentos do mundo e entre seus pares, reconhecendo que as crianças têm e constroem direitos, que exigem respeito e valorização destes e da sua construção da própria identidade, singularidades e diferenças. Para além disso, pensar nas crianças, representa não somente reconhecer que possuem direitos, mas permite que elas criem um contexto de escuta (RINALDI, 2017) da inclusão e da diversidade de singularidades, gerando espaços que elaboram e produzam novos direitos.

Para isso, a professora necessitou de momentos de reflexões sobre suas práticas pedagógicas, na escolha da atividade, na tomada de decisões, nas possíveis elaborações por parte dela e dos alunos, podendo ser surpreendida pelo desenvolvimento destes últimos, na resolução de conflitos, na gestão de tempo, nos critérios para a escolha dos materiais e no processo de criação (FREINET, 1979; SAMPAIO, 2002). Bem como, a compreensão das crianças da turma em compreender as especificidades de seu amigo, para que ele brincasse e fortalecesse o vínculo, se identificando como parte da turma.

Após as práticas descritas, destaca-se que os cantos de trabalho possibilitaram a inclusão do aluno com TEA, a construção e a compreensão de uma identidade do grupo, o desenvolvimento da autonomia das crianças, que são sujeitas conscientes de suas ações.

## REFERÊNCIAS

AKURI, J. G. M. **Currículo na educação infantil: Implicações da teoria histórico-cultural**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

ALBUQUERQUE, I.; BENITEZ, P. O brincar e a criança com transtorno do espectro autista: revisão de estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, 15 (4), 1939-1953, 2020.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, 19 (1), 107-120, 2013.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: **LA PSICOLOGIA evolutiva y pedagogia em la URSS: antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

\_\_\_\_\_. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 20(1), 103-116, 2014.

FERLAND, F. **O modelo lúdico**: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional. 3. ed. São Paulo: Roca, 2006.

FIGUEIREDO, B. A.; SOUZA, D. S.; SILVA, A. C. D. O brincar de crianças com deficiência física: contribuição da terapia ocupacional. **Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 27 (1), 29-35, 2016.

FIORINI, B. S. **O aluno com transtornos do espectro do autismo na educação infantil**: caracterização da rotina escolar. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017.

FREINET, C. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa Editorial Estampa Ltda., 1976.

\_\_\_\_\_. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

GALVÃO, M. C. **A educação infantil**: uma proposta de trabalho. In: FERREIRA, G. M. (Org.). Palavra de professor (a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 43-48.

KUSUNOKI, K.A.R. **O desenvolvimento do autocontrole da conduta na educação infantil**: um estudo sobre os *Cantos de Trabalho* de Freinet. 2018. 122 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

MALAGUZZI, L. (Org.) Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia. In: **Seminario di studio tenuto a Reggio Emilia (atos)**, de 18-20 de março de 1971. Roma: Editori Riuniti, 1971.

MALAGUZZI, L. Il ruolo dell'ambiente nel processo educativo. In: **Arredo Scuola 75 – per la scuola che cambia**. Como: Luigi Massoni Editore, 1975.

MONTESORI, M. **A mente da criança**: mente absorvente. Tradução de Jefferson Bombachim. Campinas: Kirion, 2021.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago, 2012.

RIBEIRO, D. M.; MELO, N. R. C. de; SELLA, A. C. A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30 n. 58, p. 425-440, 2017.

---



RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 5ª ed. Tradução de Vania Cury. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F. de; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.1 n.18, p. 222-235, 2016.

SILVA, F. A.; SANTOS, C. B.; SANT’ANNA, M. M. M.; ROCHA, A. N. D. C. Relação entre o brincar e os aspectos motores e comunicativos de crianças com paralisia cerebral. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, 7 (1), 133-148, 2020.

SOUZA, M. da G.; NUNES, D. R. de P. Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, 33, e67, p. 1-25, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984686X48492>

WEFFORT, M. F. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## **OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA UNIVERSIDADE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Ninodja Thaysi Barbalho da Silva Souza<sup>1</sup>  
Maria Aparecida Dias<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho consiste numa revisão bibliográfica a qual faz parte de uma dissertação de Mestrado em Educação que se encontra em andamento, e que trata acerca das percepções dos estudantes com TEA da Universidade Federal do Rio Grande do Norte quanto aos processos de inclusão e permanência na universidade. Buscamos a realização de uma revisão da literatura considerando os seguintes descritores: Autismo e inclusão na Universidade e Autismo e permanência na Universidade, no intuito de buscarmos referenciais teóricos relevantes para embasar a pesquisa em questão. Para tanto, consultamos os seguintes repositórios: Periódicos Capes, Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Scielo e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Almejamos, desta forma, estar contribuindo com o trabalho de outros pesquisadores, bem como suscitar novas reflexões e discussões que tratam da temática em questão.

Palavras-chave: Autismo. Autismo e Inclusão na Universidade. Autismo e Permanência na Universidade.

### **ABSTRACT**

This work consists of a bibliographic review which is part of a Master's dissertation in Education that is in progress, and which deals with the perceptions of students with ASD at the Federal University of Rio Grande do Norte regarding the processes of inclusion and permanence at the university. We sought to carry out a literature review considering the following descriptors: Autism and inclusion in the University and Autism and permanence in the University, in order to seek relevant theoretical references to support the research in question. For that, we consulted the following repositories: Periodicals Capes, Institutional Repository of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), Scielo and Scientific Open Access Repositories of Portugal (RCAAP). We aim, in this way, to be contributing to the work of other researchers, as well as to provoke new reflections and discussions that deal with the theme in question.

Keywords: Autism. Autism and Inclusion at the University. Autism and Staying at University.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN, [ninodjabarbalho@gmail.com](mailto:ninodjabarbalho@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN, [cidaufnr@gmail.com](mailto:cidaufnr@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que compromete as funções neurológicas no tocante ao comportamento, a linguagem e a interação social dos indivíduos. O DSM-5 explica também que ainda não existe uma comprovação científica única a respeito da causa do autismo, muito embora as pesquisas direcionam tal causa a fatores ambientais, fisiológicos e genéticos.

Em se tratando do ingresso das pessoas com autismo nas universidades, abordagem esta que trataremos aqui, esta perspectiva é bastante recente. De acordo com dados do Ministério da Educação, através do Censo do Ensino Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2018, no período de 2012 a 2018, houve um crescimento de 400% no ingresso de pessoas autistas nas universidades brasileiras. Ainda com base nos dados do INEP, há um contingente maior de estudantes autistas no ensino privado do que no ensino superior, correspondendo aos seguintes percentuais: 63% nas instituições privadas e 37% em instituições públicas. Sales e Viana (2020) ressaltam que isso passou a ocorrer com mais frequência na segunda década do ano 2000 e que tal fato foi favorecido pelas políticas em defesa aos direitos das pessoas com autismo.

Ficou evidente (...) que as políticas em defesa aos direitos das pessoas com autismo estão promovendo a inserção desses sujeitos no Ensino Superior, retirando-os da invisibilidade, e fazendo-os superar os estigmas de incapazes e antissociais. (SALES E VIANA, 2020: p.142)

Compreende-se, desta forma, que o ingresso dos estudantes com transtorno do espectro autista foi favorecido pelas políticas públicas voltadas para os direitos das pessoas com deficiência, dentre as quais podemos destacar: a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, de 06 de julho de 2015, também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência; e a Lei 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012 e que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como Lei<sup>3</sup>Berenice Piana.

---

<sup>3</sup> Berenice Piana é uma militante brasileira em favor da causa autista e mãe atípica, foi co-autora da Lei Brasileira de Inclusão.

Dados do Censo da Educação Superior realizados no ano de 2020, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira mostram que, no referido ano, no Brasil, 2.974 pessoas com autismo foram matriculadas nas universidades brasileiras. Isso mostra que houve um crescimento considerável se comparado aos dados do referido censo no ano de 2019, onde 1.532 estudantes haviam sido matriculados.

Não encontramos dados atuais relacionados ao número total de estudantes autistas matriculados nas universidades do Nordeste brasileiro. Porém, de acordo com dados do ano 2016, estima-se que o maior número de estudantes com TEA se concentra no estado da Bahia, perfazendo 36% do total, correspondendo a 422 alunos autistas universitários. Tal pesquisa foi realizada por Silva, Schneider, Kaszubowski e Nuernberg (2019) e mostra que, em termos regionais, a região Nordeste, também, possui maior número de pessoas autistas em relação às demais regiões brasileiras.

Em se tratando do aumento no número de estudantes autistas que ingressaram nas universidades brasileiras, entende-se que este foi favorecido pelas políticas públicas voltadas para os direitos das pessoas com deficiência, dentre as quais podemos destacar a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, de 06 de julho de 2015, também denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência; a Lei 12.764, sancionada em 28 de dezembro de 2012 e que Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Apesar dessa perspectiva, Sales e Viana (2020), tecem o seguinte comentário:

Ficou evidente (...) que as políticas em defesa aos direitos das pessoas com autismo estão promovendo a inserção desses sujeitos no Ensino Superior, retirando-os da invisibilidade, e fazendo-os superar os estigmas de incapazes e antissociais. (SALES E VIANA: 2020, p. 142)

No entanto, é necessário que se compreenda se realmente o processo de permanência de tais estudantes está sendo favorecido pelas universidades brasileiras, considerando-se as necessidades educativas no processo de ensino e aprendizagem, assim como as peculiaridades dos discentes; que estratégias estão sendo priorizadas para que os processos de inclusão e permanência se efetivem de forma concreta diante das dificuldades e barreiras emergentes, as quais se evidenciam no ambiente acadêmico.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No intuito de respaldar a nossa pesquisa de mestrado, sobre a qual mencionamos a priori, no resumo deste artigo, realizamos a revisão da literatura através do estado da arte, ,mais precisamente até meados de março de 2023. Estabelecemos como marco temporal o período de 2010 a 2022. Consideramos, para tanto, os seguintes repositórios/bancos de dados acadêmicos: Periódicos Capes, Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Scielo e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), e os descritores **Autismo e Inclusão na Universidade e Autismo e Permanência na universidade.**

Para o descritor *Autismo e Inclusão na Universidade*, Nos Periódicos Capes encontramos 181 resultados, sendo 1 dissertação e 04 artigos; no Repositório da UFRN, foram 338 resultados, 0 utilizados; Scielo: 02 resultados, 0 utilizados; RCAAP: 87 resultados, sendo 1 tese selecionada. Total de resultados consultados: 608. Total utilizado: 06.

Para o descritor *Autismo e Permanência na Universidade*: Periódicos Capes: 13 consultados, 05 artigos selecionados; Repositório da UFRN: 231 resultados, 02 dissertações e 1 monografia selecionadas; Scielo: 02 resultados, 0 selecionados; RCAAP: 07 resultados, 0 selecionados. Total de materiais selecionados: 08

Deste modo, foram selecionados 14 referenciais teóricos, sendo: 1 monografia, 9 artigos, 03 dissertações e 1 tese, sobre os quais detalharemos a seguir:

O artigo intitulado de: **A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG)**, dos autores Oliveira e Abreu (2019), tem como objetivo analisar a percepção de um aluno com Transtorno do Espectro Autista sobre o seu processo de inclusão na UFG, constatando a necessidade de formação dos profissionais do núcleo de acessibilidade da referida universidade no que diz respeito à inclusão dos estudantes com autismo. Também ressalta que os interesses específicos desses estudantes podem ser utilizados para o desenvolvimento de atividades acadêmicas importantes que favoreçam o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por conseguinte, o artigo **Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista**, de Oliveira, Santiago e Teixeira (2022), também busca analisar a inclusão de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA) em um curso de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), através da

análise de dados de uma pesquisa de natureza qualitativa. A pesquisa identifica as estratégias que a Universidade utilizou para incluir o aluno com TEA. Ressalta-se a figura do monitor, que acompanha o estudante autista, do professor, que também se coloca no papel de tutor, e sobre o envolvimento dos profissionais do Núcleo de Acessibilidade da referida Universidade.

O artigo **A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior**, de Santos et. Al. (2020), busca conhecer as ações tomadas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) para melhorar a inclusão de pessoas com TEA, identificando quais as medidas práticas que foram pensadas e viabilizadas para esses alunos e como elas são implementadas na prática dos estudantes com autismo. Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório, com uma amostra pequena, onde foram entrevistados dois estudantes com TEA, a mãe de um dos estudantes e um funcionário do Núcleo de Acessibilidade da UFBA. Tal estudo busca fontes distintas no intuito de sugerir informações sobre a inclusão da pessoa com autismo na universidade.

A dissertação de Mestrado em Educação, intitulada de: **A Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior**, de Canal (2021), trata da inclusão na Educação Superior e se propõe a entender como ocorre o percurso acadêmico do estudante com Transtorno do Espectro Autista. Enfatiza a necessidade de formação para todos os docentes para atuarem com o aluno com TEA em suas diversas especificidades, para que estes possam ampliar e construir conhecimentos acerca do seu processo de ensino, aprendizagem e sociabilidade. Evidencia ainda que a universidade necessita organizar ações internas já existentes para se tornarem políticas institucionais e garantir o direito desses estudantes, dando continuidade ao processo de construção de uma base sólida em sua rede de apoio.

O artigo de Fischer (2019): **Tem um Estudante Autista na minha Turma! E agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão**, traz contribuições relevantes para a nossa pesquisa, tendo em vista que buscou avaliar, por meio da análise sistemática de conteúdo e norteadas pela implementação de metodologias ativas, práticas pedagógicas com e sem estudantes autistas durante um semestre letivo. De acordo com a autora, os resultados indicaram a efetividade da técnica utilizada, a qual repercutiu no desempenho do professor, transpassando o desenvolvimento de competências no estudante com necessidade educacional especial, sensibilizando também a superação de limitações de estudantes neurotípicos.

A tese de Bittencourt (2018), que tem como título: **As vivências de pessoas adultas com Transtorno do Espectro Autista na Relação com a Escolaridade e Concepções de Mundo**, analisa as vivências de pessoas adultas com TEA, com relação à sua escolaridade e concepções de mundo, a fim de evidenciar os aspectos que potencializaram ou fragilizaram seu desenvolvimento e participação social. O estudo foi realizado entre os anos de 2016 e 2017 com oito indivíduos diagnosticados com TEA, entre 30 e 36 anos, sendo, através da análise das histórias de vida desses participantes. Como a nossa pesquisa retrata o autismo na universidade, e, por conseguinte, as percepções desses estudantes já adultos, a tese de Bittencourt também nos traz elementos que respaldam a nossa compreensão acerca das concepções desses discentes em relação a si mesmos, ao mundo, à sociedade.

No que diz respeito aos descritores **Autismo e Permanência na Universidade**, os materiais científicos/acadêmicos encontrados para respaldar a nossa pesquisa foram:

**Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA.** Nesse artigo, as autoras Rosa, Matsukura e Esquassoni (2019) objetivam identificar as perspectivas de familiares de adultos com TEA em relação às instituições que se propõem a atenção aos autistas na vida adulta, incluindo o Ensino Superior. Almejam também identificar como foi o percurso escolar dos estudantes com TEA, os aspectos positivos e desafios, sob o ponto de vista de seus familiares. Tal referencial respalda a nossa discussão acerca dos desafios que ainda perpassam pela educação inclusiva no Brasil e do quanto esta ainda precisa avançar no que diz respeito à efetivação das políticas públicas e da legislação que permeia a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Por conseguinte, o artigo **Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior**, de Silva, Schneider, Kaszubowski e Nuernberg (2019), apresenta o mapeamento do perfil sociodemográfico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no ensino superior em 2016 a partir dos microdados do INEP. Tais informações são bastante relevantes para a nossa pesquisa, pois, como os próprios autores explicam, possibilitam o conhecimento das diferentes características que se cruzam e ajudam na manutenção das barreiras de acesso e permanência acadêmica. Além disso, levam-nos a refletir sobre a importância de políticas públicas que sejam condizentes com os processos de inclusão e permanência dos estudantes com TEA nas universidades brasileiras.

O artigo **Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos**, de Olivati e Leite (2019), descreve a experiência acadêmica de seis estudantes com transtorno do espectro autista, regularmente matriculados em uma universidade pública no estado de São Paulo. Tópicos relacionados ao ingresso na Graduação, permanência, acessibilidade, relacionamentos, adaptação ao meio e sugestões de melhorias no contexto universitário são identificados nesse estudo, bem como a necessidade de ajustes, considerando-se as singularidades dos estudantes com TEA e os aspectos voltados ao contexto social. Destacam ainda sobre a participação desses estudantes, a qual ainda é pouco debatida e reconhecida no âmbito acadêmico.

Silveira, Donida e Santana (2020) são autoras do artigo que tem como título: **Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas** e trazem contribuições referentes à análise das condições de acesso e permanência de estudantes com TEA na Universidade a partir das queixas linguísticas apresentadas por eles. Os resultados também discorrem sobre dificuldades de relacionamento interpessoal na Universidade e dificuldades de leitura e escrita vivenciadas por esses acadêmicos.

Por sua vez, o artigo de Olivati e Leite (2017): **Trajatória Acadêmica de um Pós-Graduando com Transtorno do Espectro Autista**, retrata a trajetória acadêmica e a percepção do suporte social de um estudante de pós-graduação diagnosticado com transtorno do espectro autista – TEA. De acordo com as autoras, os eixos temáticos obtidos através da entrevista realizada foram: ingresso na graduação e pós-graduação; núcleos de apoio; permanência; fatores socioemocionais; facilidades e dificuldades enfrentadas; aspectos positivos e negativos. Tais eixos contribuiriam também para as reflexões suscitadas na nossa pesquisa, tendo em vista que são inerentes às percepções dos estudantes autistas e interferem diretamente nos seus processos de aprendizagem no ambiente acadêmico.

Também utilizamos enquanto referencial teórico a monografia de Lima (2018), denominado de: **A Inclusão na Educação Superior: Uma Análise das Questões Relativas ao Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, que tem como objetivos: caracterizar as políticas de inclusão na realidade brasileira; verificar os mecanismos de ingresso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior na UFRN. O referido trabalho também contribui para a nossa pesquisa, ao



passo em que menciona a existência de barreiras atitudinais e arquitetônicas na universidade, as quais, segundo a autora, suprimem condições necessárias dos sujeitos para a plena e independente fruição de suas potencialidades e do convívio social, assim como interferem nos processos de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência.

Mencionamos, por conseguinte, a dissertação de Saraiva (2015), que aborda a temática **Núcleos de Acessibilidade e o Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Universidades Federais do Nordeste Brasileiro**. Tal abordagem é de suma importância para que possamos compreender e nos apropriar de forma mais ampla acerca do trabalho que os núcleos de acessibilidade realizam no que diz respeito ao apoio pedagógico aos estudantes com deficiência, em especial, os estudantes com TEA. O estudo de Lima contempla os núcleos de doze universidades federais do nordeste brasileiro.

Por fim, utilizamos para o embasamento da nossa pesquisa as contribuições da dissertação de Félix (2019), intitulada de **Estudantes Cotistas com Deficiência na Universidade: perfil Educacional e socioeconômico**, com vistas a compreendermos com mais amplitude a despeito do ingresso dos estudantes com deficiência na universidade. Tal abordagem também contribui para subsidiar teoricamente a análise dos dados da nossa pesquisa, em se tratando das formas de ingresso na universidade.

Para fins de melhor detalhamento da revisão da literatura realizada, apresentamos o quadro a seguir:

| <b>MATERIAL ENCONTRADO</b> | <b>TÍTULO</b>   | <b>AUTOR (ES) / ANO</b>                        | <b>OBJETIVO</b>  |
|----------------------------|---|--|--|
| Artigo                     | A PERCEPÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG) | Oliveira e Abreu (2019)                        | Analisar a percepção de um aluno com Transtorno do Espectro Autista sobre o seu processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). |
| Artigo                     | EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE UM ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA             | Oliveira, Santiago e Teixeira (2022)           | Analisar a inclusão de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA) em um curso de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG)     |
| Artigo                     | A INCLUSÃO DA PESSOA COM AUTISMO NO ENSINO SUPERIOR   | Santos, Santana, Dias, Teixeira e Pondé (2020) | Conhecer as ações tomadas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA),   |



#### IV Simpósio de Educação

*“Resignificar o ensino para promover mudanças na aprendizagem”*

|                                     |  |                                     |   |
|-------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
|                                     |  |                                     | através da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), para melhorar a inclusão de pessoas com TEA, identificando quais as medidas práticas que foram pensadas e viabilizadas para esses alunos e como elas são implementadas na prática dos estudantes com autismo |
| Dissertação de Mestrado em Educação | A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO SUPERIOR  | Canal (2021)                        | Entender como ocorre o percurso acadêmico do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).  |
| Artigo                              | TEM UM ESTUDANTE AUTISTA NA MINHA TURMA! E AGORA? O DIÁRIO REFLEXIVO PROMOVEDO A SUSTENTABILIDADE PROFISSIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO | Fischer (2019)                      | Avaliar, por meio da análise sistemática de conteúdo, três práticas pedagógicas registradas conforme premissas e argumentos práticos no ensino com (Ciências Biológicas) e sem (Psicologia) estudantes autistas.  |
| Tese                                | AS VIVÊNCIAS DE PESSOAS ADULTAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA RELAÇÃO COM A ESCOLARIDADE E CONCEPÇÕES DE MUNDO,  | Bittencourt (2018),                 | Evidenciar aspectos que potencializaram ou fragilizaram o desenvolvimento e a participação social das vivências de pessoas adultas com transtorno do espectro autista.  |
| Artigo                              | ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM IDADE ADULTA: RELATOS E PERSPECTIVAS DE PAIS E CUIDADORES DE ADULTOS COM TEA.                          | Rosa, Matsukura e Esquassoni (2019) | Identificar perspectivas de familiares de adultos com TEA em relação às instituições que se propõem a atenção aos autistas na vida adulta.  |
| Artigo                              | EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS RELATOS   | Olivati e Leite (2019),             | Descrever a experiência acadêmica de seis estudantes com diagnóstico de TEA regularmente matriculados em uma universidade pública no estado de São Paulo.   |
| Artigo                              | INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE UNIVERSITÁRIOS COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DISCUSSÕES ACERCA DE BARREIRAS LINGUÍSTICAS                                      | Silveira, Donida e Santana (2020)   | Analisar as condições de acesso e permanência de pessoas com TEA na Universidade a partir das queixas linguísticas apresentadas por eles.   |



#### IV Simpósio de Educação

*"Resignificar o ensino para promover mudanças na aprendizagem"*

|             |   |  |  |
|-------------|---|--|--|
| Artigo      | TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE UM PÓS-GRADUANDO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA   | Olivati e Leite (2017):                          | Retratar a trajetória acadêmica e a percepção do suporte social de um estudante de pós-graduação diagnosticado com transtorno do espectro autista – TEA.   |
| Artigo      | PERFIL ACADÊMICO DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA MATRICULADOS NO ENSINO SUPERIOR  | Silva, Schneider, Kaszubowski e Nuernberg (2019) | Mapear o perfil socioacadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no ensino superior em 2016. Medir a proporção de ingresso, trancamento e cancelamento das matrículas no período de 2011 a 2016, por meio dos microdados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) |
| Monografia  | A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS QUESTÕES RELATIVAS AO ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE | Lima (2018)                                      | A inclusão de pessoas com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), objetivando, nessa perspectiva, apreender o processo de inclusão de pessoas com deficiência física na educação superior na universidade supracitada.   |
| Dissertação | NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE E O ATENDIMENTO A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORDESTE BRASILEIRO.                         | Saraiva (2015),                                  | Analisar o trabalho desenvolvido pelos núcleos de acessibilidade implementados nas universidades federais do nordeste brasileiro para atendimento aos estudantes com NEE.  |
| Dissertação | ESTUDANTES COTISTAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: PERFIL EDUCACIONAL E SOCIOECONÔMICO  | Félix (2019),                                    | Conhecer o perfil educacional e socioeconômico dos estudantes cotistas com deficiência ingressantes na UFRN através do processo seletivo Sisu 2018.  |

## **METODOLOGIA**

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica a respeito de referenciais teóricos que pudessem respaldar a dissertação de mestrado em andamento, considerando-se para tanto, o recorte temporal que compreende ao período de 2010 a 2022, tendo em vista que as pesquisas a respeito do Transtorno do Espectro Autista se desencadearam a partir desta data. Pudemos constatar isso ao realizarmos o estado da arte. Todavia, foram selecionados, por critérios de relevância com a abordagem, materiais teóricos que compreendem o período de 2015 a 2022. Foi realizada a coleta de dados através dos repositórios eletrônicos: Periódicos Capes, Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Scielo e Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), os quais foram analisados e sistematizados a posteriori, estando organizados da seguinte forma: tipo de material encontrado; título, autor (es), ano de publicação, objetivos e contribuições para a nossa pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O referencial teórico consultado e mencionado a priori tem sido de bastante relevância para a ampliação da nossa compreensão e das nossas reflexões em torno das discussões acerca dos processos que envolvem a inclusão e a permanência dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na universidade. Tais materiais nos trouxeram subsídios bastante relevantes no sentido de estarmos compreendendo mais amplamente acerca do perfil acadêmico desses estudantes; sobre suas percepções acerca do processo de ensino e aprendizagem; sobre como se configura o processo de inclusão e permanência no contexto acadêmico, que estratégias estão sendo utilizadas para que isso ocorra efetivamente e que dificuldades ainda persistem, as quais necessitam ser superadas para que venham realmente contribuir para que a universidade seja um ambiente mais inclusivo, considerando-se também as especificidades dos estudantes com TEA.

## **CONCLUSÕES**

Mediante os pressupostos mencionados acerca da abordagem suscitada, no que diz respeito à inclusão e a permanência dos estudantes com transtorno do espectro autista na universidade, bem como do referencial bibliográfico apresentado e suas respectivas abordagens teóricas, esperamos estar contribuindo para que novas pesquisas sejam despontadas, disseminadas e ampliadas, contribuindo para uma educação mais inclusiva.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. (Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.); revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. 5ª edição.

BRASIL. SENADO FEDERAL. ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. LEI Nº 12.764. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 27 de dezembro de 2012.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. ALMEIDA, Maria Amélia. **Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n.2, p. 179-194, Abr-Jun., 2014

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior - ano 2018**.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior - ano 2020**.

SALES, Jefferson Falcão. VIANA, Tania Vicente. **Autistas na Educação Superior: trilhas para construção de uma avaliação da aprendizagem inclusiva**. p. 139-157 In: **Investigação, Engajamento e Emancipação Humana**.

SILVA, Solange Cristina da. SCHNEIDER. Daniela Ribeiro. KASZUBOWISKI, Erikson. NUERNBERG, Adriano Henrique. **Perfil acadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Superior**. Revista Educação Especial, 2019. 32 p. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

---

**PIBIDIANOS DA UTFPR MEDIANTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM  
NEURODIVERGENTES, DEFICIENTES FÍSICOS E AUDITIVOS NAS ESCOLAS  
PÚBLICAS DE PONTA GROSSA NO PARANÁ**

Dalize Cubis Oliveira <sup>1</sup>  
Ezequiel Sperandio Machado <sup>2</sup>  
Giuliane Stauski Florencio <sup>3</sup>  
Leonardo Souza Santos <sup>4</sup>  
Lia Maris Orth Ritter Antiqueira <sup>5</sup>

**RESUMO**

A proposta deste artigo é, através de pesquisas quantitativas e de experiências adquiridas por alunos de graduação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que fazem parte do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), expor a importância da inclusão do modelo de Educação Inclusiva para alunos e professores portadores de deficiência (PcD's) nas escolas de ensino público e a defasagem na educação que a falta dessa abordagem de ensino e preparo do ambiente escolar causa nesses nos mesmos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, escola, acessibilidade, ensino público.

**ABSTRACT**

The purpose of this article is, through quantitative research and experiences acquired by graduation students of the Degree in Biological Sciences from the Federal Technological University of Paraná who are part of the Institutional Program for Teaching Initiation (PIBID), to expose the importance of including the model of Inclusive Education for students and teachers that are disabled ( PwD's) in public schools and the gap in education that the lack of this teaching approach and preparations of the school environment causes in these.

Keywords: Inclusive Education, school, accessibility, public school.

**INTRODUÇÃO**

Não é novidade que nos últimos anos, o ensino público brasileiro teve suas verbas reduzidas e seu apoio muitas vezes negado. Com isso, traz-se a reflexão sobre como as escolas que já não possuem uma infraestrutura básica adequada, conseguem adaptar-se para atenderem as necessidades específicas dos alunos com deficiência (PcD's), já que em Ponta Grossa não é tão diferente dos outros locais do país.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Ciências Biológicas, UTFPR, [dalize.@alunos.edu.br](mailto:dalize.@alunos.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em Ciências Biológicas, UTFPR, [ezequielsperandio.@alunos.utfpr.edu.br](mailto:ezequielsperandio.@alunos.utfpr.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciatura em Ciências Biológicas, UTFPR, [giulianestauski.@alunos.utfpr.edu.br](mailto:giulianestauski.@alunos.utfpr.edu.br)

<sup>4</sup> Departamento Acadêmico de Ensino, DAENS, [leonardosantos.2019@alunos.utfpr.edu.br](mailto:leonardosantos.2019@alunos.utfpr.edu.br)

<sup>5</sup> Departamento Acadêmico de Ensino, DAENS, [liaantiqueira@utfpr.edu.br](mailto:liaantiqueira@utfpr.edu.br)

Em decorrência da falta de recursos iminente e partindo do pressuposto de que as escolas precisam trabalhar com o mínimo, muitas problemáticas perante a falta de acessibilidade aparecem. Logo, os professores entram em cena e precisam exercitar bastante sua criatividade em sala de aula, para aprender a pensar um pouco fora da caixa normativa da sociedade. Cada sala apresenta um ecossistema completamente diferente, a pluriculturalidade entre os alunos é bem diversa e aumenta mais ainda quando se tem alunos Pcd's, uma vez que precisam adequar-se às atividades que geralmente são padronizadas pelo sistema de ensino tradicional. É quando essas dificuldades aparecem, que a educação inclusiva assume destaque.

Tendo isso em vista, o trabalho busca trazer a visão dos pibidianos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Ponta Grossa diante de situações onde a educação inclusiva precisou ser colocada em prática e até mesmo onde precisaria ser melhor utilizada, nas instituições públicas de ensino, incluindo suas vivências com deficientes físicos, auditivos e alunos neurodivergentes.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1. Papel do pibidiano na escola e o objetivo do PIBID**

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) aparece como forma de inserir ainda na graduação, os alunos de licenciatura no mundo educacional. O projeto que faz parceria entre as universidades públicas e as escolas estaduais públicas, tem o objetivo de simular uma real experiência do cotidiano de um professor, por meio de bolsas de estudo.

A partir do momento que o graduando é selecionado para receber sua bolsa, terá orientação de um professor de sua universidade e também de um docente da escola que irá atuar. Em sequência, fica responsável em auxiliar durante as aulas com pequenas tarefas, que podem sim, vir a evoluir para atividades maiores durante a permanência no programa, chegando até a lecionar miniaulas e formular materiais didáticos para os educandos.

Tudo isso, é uma forma da Academia contribuir para a sociedade. Ela externaliza o conhecimento científico que está sendo produzido em seu interior, o colocando em prática nas comunidades, fato que ajuda na divulgação dos cursos e melhora a qualidade da didática desses futuros professores, já que terão uma bagagem bem mais concreta para assumir sua profissão efetivamente.

É por estar diretamente inserido na sala de aula, que faz com que seja possível o pibidiano identificar várias questões que acontecem cotidianamente nas escolas públicas. Em

---

consequência dessas observações, nota-se claramente a necessidade da educação inclusiva dentro do âmbito escolar, principalmente ao se trabalhar com alunos deficientes e neurodivergentes.

### **1.2. Conceituando a educação inclusiva**

Em virtude da problematização em relação a inclusão de alunos com deficiência, faz-se de extrema importância a adesão da educação inclusiva nas escolas regulares, conforme consta no decreto nº 7.611, a educação traz:

[...]“Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; aprendizado ao longo de toda a vida; não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena[.]”  
(BRASÍLIA, 17 DE NOVEMBRO DE 2011, DECRETO Nº 7.611)

A educação inclusiva tem como princípio que, como vivemos em uma sociedade que inerentemente é formada pela diversidade de indivíduos, todos têm a capacidade de aprendizagem e devem ter direito ao acesso à educação, independentemente de serem ou não portadores de deficiência. Tal modelo educacional visa a mudança na prática vigente de educação, para que seja garantido o acesso e a aprendizagem de todos. O ensino deve ser personalizado, visando que cada indivíduo tenha suas especificidades na forma de aprendizagem atendidas por um ensino flexível e abrangente. Segundo a resolução presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), art. 2º, determina-se que:

[...]“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p.1).

Destacando-se que, a inclusão social diz respeito a todos como uma sociedade, possibilitando que haja uma mudança ideológica e a sensibilização às pessoas com deficiência, para o combate ao preconceito, que é enraizado há tanto tempo na concepção geral.

### **1.3. O que é ser uma pessoa com deficiência?**

---



Para poder entender as problemáticas envolvidas da educação inclusiva, aparece a Indigência de compreender o que é uma pessoa deficiente. Quanto a isso, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, define que:

[...]“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (Art. 1º DA CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2006).

A partir desse ponto, reflete-se que uma pessoa com deficiência vai bem além dos termos somente técnicos. Constantemente se vê a generalização dos indivíduos que estão inseridos nesse espectro, muitos sofrem preconceito e são marginalizados pela sociedade. Cabe à escola demonstrar apoio e incentivar a independência desses alunos, oferecendo um espaço onde possam ser incluídos no sistema de aprendizagem.

#### **1.4.O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seu contato com a sala de aula**

O Transtorno de Espectro Autista (TEA) tem como característica a dificuldade nas habilidades sociocomunicativas, comportamentos e interesses repetitivos ou restritos. É uma condição que reflete alterações no neurodesenvolvimento de uma pessoa. Cada autista expõe seus comportamentos de maneiras diferentes, bem como os sintomas variam de leve a grave (SANTOS, 2011; FIGUEIREDO et al., (2018).

Schmidt et al., (2016), revelam que há um crescimento nos casos diagnosticados de autismo. No Brasil, cerca de 2 milhões de pessoas sofrem com o diagnóstico de TEA, correspondendo a aproximadamente 3% da população total do país (IBGE, 2022).

O TEA teve origem nos primeiros anos de vida, mas sua trajetória inicial não foi uniforme. Os sintomas aparecem em algumas crianças logo após o nascimento. A maioria dos diagnósticos de TEA ocorre entre as idades de 4 e 5 anos. Dado que a intervenção precoce está associada a ganhos significativos na função cognitiva e adaptativa em crianças, alguns pesquisadores acreditam que a intervenção precoce e intensiva tem o potencial de prevenir a manifestação completa porque coincide com um período de desenvolvimento cerebral (SILVA et al., 2020).

Na década de 90 houve grandes transformações na política educacional Brasileira, nessa época começou o movimento da inclusão escolar que resultou em novas perspectivas no campo da educação especial (GARCIA; MICHELS, 2011). No que se refere à educação inclusiva,

---

destaca que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação às pessoas com todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

No ano de 1994 a Declaração de Salamanca vem para mudar o cenário da educação mundial, sua elaboração ocorreu na cidade de Salamanca na Espanha. Segundo Santos e Teles, (2012), esse documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender todas as pessoas de modo igualitário. Essa declaração ainda enfatiza a real necessidade da inclusão educacional das pessoas que apresentam quaisquer necessidades educacionais “especiais”.

Dessa maneira, em 1994, a Declaração de Salamanca, um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, passa a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva. De acordo com a declaração, o princípio fundamental dessa escola é o de que todas as crianças aprendam juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Inclusive, a declaração destaca que a escola e o projeto político pedagógico devem adequar-se às necessidades dos alunos. Além da escola e comunidade estarem envolvidas para que aconteça a aprendizagem das crianças da melhor forma possível é importante também que a escola disponha de ambientes e condições adequadas (BATTISTI; HECK, 2015).

Em decorrência dos motivos que foram mencionados anteriormente, os alunos que se enquadram dentro do TEA, carecem de atenção singular para executar as atividades propostas em sala de aula, visto que muitas vezes elas se tornam desconfortáveis para o autista, seja pelo caos que uma turma superlotada gera ou pelo descaso recorrente no ensino público.

É muito comum observar dois lados, o discente que não consegue acompanhar o professor devido suas limitações e em contrapartida, o docente sobrecarregado, que fica impossibilitado de dar a atenção devida e necessária ao seu aluno. Correndo contra o tempo para vencer o conteúdo, a maioria dos professores tendem a fazer algumas escolhas difíceis, pois precisam reivindicar certas tarefas em decorrência do tempo que é extremamente limitado. O sistema tradicional de ensino definitivamente não é o mais indicado e funcional para os neurodivergentes, assim como não se encontra preparado para trabalhar com outros transtornos e deficiências.

### **1.5. Deficientes físicos, auditivos e o desafio da acessibilidade nas escolas públicas**

---

Antes de discorrer sobre quais os percalços que os alunos com deficiência, tanto auditiva quanto motora passam no cotidiano escolar, se faz necessário conceituar o que são exatamente essas deficiências.

A deficiência física ou motora, define-se como a redução da mobilidade física em pessoas, que pode ser ocasionada por complicações de causas variadas, como é o caso de má formação durante o parto, lesões neuromusculares/neurológicas e também outros fatores adquiridos ao longo da vida (AMPUDIA, 2016, p. 1). Em decorrência disso, pessoas com mobilidade reduzida ou até mesmo nula, precisam de estruturas específicas compatíveis com suas dificuldades, para que não tenham prejuízos ao aprender.

Já em relação à deficiência auditiva, de acordo com a Secretaria de Justiça e Cidadania do Paraná, ela se refere a pessoas que tiveram perda parcial ou total da audição. É acometida por lesões em estruturas que compõem o aparelho auditivo, mas assim como a deficiência física, provém de questões genéticas e causas externas. Por esse motivo, os deficientes auditivos demandam adaptações em sala, para que sejam incluídos no plano escolar.

Ao considerar que educação inclusiva é a qual garante a qualidade de ensino educacional a todos os alunos, respeitando a individualidade e diversidade de cada um, sem discriminações, percebe-se quão necessário é desenvolver novas técnicas para que a sala de aula seja um local acolhedor e edificante para os frequentadores. Sabendo disso, um ponto importante e que em alguns estados já é lei, como é o caso de Santa Catarina, seria a presença de um segundo professor, o qual teria o papel de auxiliar os alunos que apresentam laudos médicos, atestando determinados transtornos e deficiências.

Alguns outros pontos gerais a se relatar, englobam bastante situações que acontecem cotidianamente no ensino público. Acarretado principalmente pela falta de acessibilidade dentro das instituições, nota-se que existe uma grande carência em ambientes escolares que tenham de fato estrutura para comportar alunos com deficiência, já que em maioria, não há o mínimo de planejamento para que ocorra a inclusão desses alunos.

São inúmeras instalações que não apresentam portas com tamanho suficiente para que cadeirantes possam adentrar nas salas de aula, prédios que incluem mais de um andar sem que haja elevador ou no mínimo rampas de acesso e tampouco, profissionais disponíveis para auxiliar na sinalização de libras durante as aulas para os surdos, por exemplo.

Houveram situações relatadas por professores da Rede Estadual de Ensino de Ponta Grossa, que devido à falta de infraestrutura adaptada, alguns alunos cadeirantes infelizmente

---

ficaram sem aulas práticas no laboratório de biologia. Devido ao colégio não conter elevadores nem rampas, apenas escadarias, tais atividades laboratoriais precisaram ser modificadas e mesmo com os educadores se esforçando para buscar alternativas para esse obstáculo, as habilidades propostas e exercidas, não serão tão igualmente satisfatórias quanto se existisse um laboratório adequado ou que fosse pelo menos no piso térreo.

Ao mesmo tempo, dispuseram de ocasiões onde a educação inclusiva foi executada de maneira congruente e construtiva. No caso dos deficientes auditivos, verificou-se uma melhora na qualidade do ensino, educandos em maioria dispõem-se de segundos professores que os auxiliam na sinalização de libras durante as aulas e atividades propostas são desenvolvidas de modo que compreendam o conteúdo sem defasagens. Assim como também se observa que há a preocupação dos docentes em procurar mídias digitais que tragam legendas e/ou tradutores de libras.

### **1.6. Professores pcd's e o cotidiano escolar**

Anteriormente, o tema da acessibilidade foi explicitado no aspecto dos discentes para com a educação inclusiva, entretanto, também é válido ressaltar qual é a visão dos professores com deficiência e o ensino regular. Destarte, tanto educadores como educandos sofrem com a falta de adaptações em sala.

Embora haja um sistema de ensino que possa ser mais inclusivo, existem fatores básicos do dia-a-dia que fazem muita diferença, já que para pessoas sem deficiência, tais fatos nunca chegariam a ser algo impeditivo em sua rotina. Às vezes, esses elementos passam até mesmo despercebidos, por serem coisas consideradas banais, como é o caso de poder utilizar o quadro de giz ou de caneta para passar o conteúdo. Para educadores cadeirantes, uma tarefa que teoricamente seria simples, torna-se um obstáculo, pois não há uma forma de se alcançar o quadro com totalidade. Atualmente com o avanço tecnológico, ao menos essa prática pode ser substituída pelo "Educatron" (uma *smart tv* 43" com pedestal regulado, fornecida pelo Estado) ou o uso de slides com o retroprojektor.

Ademais, outras questões que atrapalham a vida de um professor cadeirante, há o empecilho para acessar todos os locais existentes nos prédios das escolas. Isso se dá ao fato de que além de nem todas as portas terem tamanho suficiente para as cadeiras de rodas adentrarem aos recintos, como anteriormente já foi mencionado na visão dos alunos, muitos desses espaços possuem seu chão composto por elementos que geram impasses nos trajetos. São muitos

---

degraus desnecessários pelo caminho e o excesso de escadas impossibilita que o educador consiga dar aulas para todas as turmas disponíveis naquela instituição.

## **METODOLOGIA**

O artigo constitui-se de uma metodologia qualitativa produzida através de um estudo de revisão bibliográfica acerca da educação inclusiva e a acessibilidade para com alunos neurodivergentes, surdos, cadeirantes e também professores com deficiência.

Desenvolveu-se o conteúdo aqui apresentado por meio de variados artigos científicos online, livros educativos/técnicos e sites informativos. Com esse compilado de informações, realizou-se a filtragem dos tópicos que seriam abordados e seguidamente foram associados com as experiências vividas durante o Programa PIBID.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Partindo da premissa que, todos têm o direito à educação de qualidade, ou pelo menos deveriam ter, muitos ainda são excluídos dessa esfera. É válido ressaltar que o processo de inclusão é um verdadeiro desafio na educação, não é simples e requer a contribuição, bem como o envolvimento da sociedade em geral (RODRIGUES et al., 2021).

Um outro ponto importante para promoção da inclusão notado, é a capacitação dos profissionais, que por sua vez devem ter a formação adequada para conseguirem pôr em prática as metodologias de ensino, assim conseguindo obter sucesso na aprendizagem dos alunos envolvidos. Desse modo, uma reflexão extremamente válida é a de que:

[...]“Para que a escola possa promover a inclusão é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental. (SILVA; BROTHERHOOD, 2009).

De acordo com Figueiredo et al., (2018), a inclusão na escola não se dá de forma efetiva e sim fragilizada, resultado da falta de formação continuada do professor de como lidar com as dificuldades enfrentadas, inadequação física da escola, falta de recursos materiais e de práticas pedagógicas certas para que haja a devida interação e socialização dos alunos, sejam eles com algum tipo de deficiência e transtorno ou não. A inclusão escolar implementada nas escolas, ainda está longe de ser a ideal.

De acordo com Suplino (2009), "para que o acesso seja garantido, torna-se necessário assegurar a "permanência com qualidade". Dessa forma, é fundamental focar nos pontos fortes de cada aluno; o educador deve inculcar confiança e segurança para que ele aprenda efetivamente. Lopes e Pavelacki (2005), ressaltam que além das técnicas que devesse utilizar em sala, a rotina diária é muito importante na educação do aluno com qualquer tipo de deficiência ou transtorno, a qual não deve ser alterada, pois qualquer mudança pode refletir no comportamento da criança.

A educação inclusiva no modelo atual é um desafio aos professores, pois obriga-os a repensar sua maneira de ensinar, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas, adotando uma postura receptiva diante da singularidade que irá encontrar, a fim de detectar potencialidades e expor habilidades de acordo com a demanda de cada aluno (ROCHA, 2017). Por isso, a presença de alunos do PIBID nas escolas pode ser uma boa alternativa para levar novos estudos do campo da educação para a sala de aula, incluindo metodologias ativas mais recentes e conseqüentemente mais inclusivas.

Segundo Bueno (2001), uma educação de qualidade para crianças com necessidades educacionais especiais na educação inclusiva, envolve pelo menos dois tipos de formação profissional do professor: professores "especialistas " nas diversas necessidades desses indivíduos e professores " generalistas " no regular conhecimento da sala de aula e aplicação de diversas populações estudantis.

A inclusão nada mais é que um processo de inovação que exige um esforço de reestruturação e atualização de algumas escolas, fazendo com que essas escolas busquem uma reorganização escolar, ampliando seu projeto político-pedagógico, incorporando novas práticas aos currículos e realizem adaptações físicas necessárias para acolher os alunos demonstraram que são necessárias intervenções na adaptação de currículo, rotinas, processo formativas de professores e disposição da equipe para que a inclusão se efetive. Portanto, compreendemos que é necessário resignificar a escola, seus funcionários, professores, alunos e a família nesse processo educativo e entender que esses alunos têm direitos assegurados por lei, que ainda precisam ser colocados na real prática do chão da escola (ROCHA, 2017).

## CONCLUSÕES

Como descrito em toda a obra, a educação inclusiva e as pautas de acessibilidade mesmo depois de anos, continuam sendo um grande desafio para os deficientes dentro das instituições públicas de ensino. Aqui foram descritas algumas experiências observadas pelos alunos do PIBID, que acabam por comprovar vários dos empecilhos enfrentados no cotidiano.

Conclui-se que as dificuldades enfrentadas no ensino público não podem ultrapassar os esforços oriundos de anos para que todos tenham direito ao ensino. Por isso, ainda há muito caminho pela frente para que a educação especial tenha manutenção e atendimento pleno no Brasil, a qual se pode mudar com algumas manobras, como reparos na base curricular, na formação de professores, com atenção familiar e atendimento médico aliadas nessa luta de resistência para que a educação de fato seja para todos na prática e não só na teoria. De fato, as escolas brasileiras vêm sofrendo, grandes dificuldades como a falta de recursos e despreparo dos professores.

É de suma importância, pautas inclusivas que há muito tempo lutam para que o ensino não seja mais um espaço de exclusão, vinculadas a políticas públicas eficazes para analisar, as estruturas das escolas e o papel do docente, assim podendo trazer melhorias na sua prática pedagógica quanto a metodologias específicas para lidar com pessoas autistas e com deficiências múltiplas. Ainda se ressalta que a escola contribui para o desenvolvimento do aluno, no processo profissional e social, e essa inclusão significativa e prevista por lei.

## REFERÊNCIAS

ALVES, S. **Educação inclusiva: uma escola igualitária para deficientes físicos- Cadeirante**. Disponível em: <<https://dspace.doctum.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1637/1/samira%201%20%281%29.docx>>. Acesso em: 05 fev. 2023.

AMPUDIA, R. **O que é deficiência física?** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteúdo/269/o-que-e-deficiencia-fisica>>. Acesso em: 10 fev. 2023

BATTISTI, A. V.; HECK, G. M. P. O. A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática. 2015. 47 f. **Trabalho de conclusão de curso**. Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2015.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 7-21, 2001. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-inclusao-alunos-com-necessidades-especiais-no-ensino-regular.htm>. Acesso em: 12 fev. 2023.

---

Deficiência Auditiva. Disponível em: <<https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Deficiencia-Auditiva>>. Acesso em: 10 fev. 2023

FIGUEIREDO, J. P.; COSTA, J. P.; LOPES, S. Autismo e inclusão escolar: um olhar para as práticas pedagógicas. 2018. 24 f. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdade Doctum de Pedagogia Licenciatura Plena em Pedagogia. Serra 2018.

FIGUEIREDO, J. P.; COSTA, J. P.; DIAS, S.L. **Autismo e inclusão escolar, um olhar para as práticas pedagógicas**. 2018. 24p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -Faculdade Doctum de Pedagogia da Serra.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 17, p. 105-124, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: autismo, Brasil. 2022. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Censo-do-IBGE-levanta-dados-sobre-autismo-pela-1a-vez/89074>

JESSÉ. PcD, PNE, afinal, que termo usar para Pessoas com Deficiência? Disponível em: <<https://pcdmais.com.br/pcd-pne-afinal-que-termo-usar-para-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LOPES, D. C.; PAVELACKI, L. F.; **Técnicas utilizadas na educação de autistas**. 2005. Disponível em: [http://www.educamoc.com.br/admin\\_blogs/assets/uploads/bfc70e185171153f359cc981d3305867.PDF](http://www.educamoc.com.br/admin_blogs/assets/uploads/bfc70e185171153f359cc981d3305867.PDF). Acesso em: 09 fev. 2023.

PIBID - Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 10 fev. 2023

Qual é a definição de pessoa com deficiência? Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/qual-e-a-definicao-de-pessoa-com-deficiencia>>. Acesso em: 10 fev. 2023

ROCHA, A. B. de O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**. v.7, n.2, 2017. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>>

RODRIGUES, D. da S.; JESUS, E. F. de; SILVA, R. dos S.; **Os desafios da inclusão escolar de crianças com autismo: da teoria a pratica**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/17595/1/artigo%20Inclus%3%a3o%20Denise%2c%20Elisleide%2c%20Renataconcluido.pdf>.

SANTOS, A. R. dos; TELES, M. M. **Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva**. In: 3º Simposio Educação e Comunicação, set. 2012. p. 77-87. Disponível em: <<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2023.



SANTOS, M. S. dos. O papel da mediação da educadora no desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo na educação infantil: um estudo longitudinal. 2011. 186 f. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Psicologia Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, 2011. Porto Alegre – RS, 2011.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. P.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F.; NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, v.18, n. 1, p. 222-235. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1516-36872016000100017](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000100017).

SILVA, M. do C. B. de L.; BROTHERHOOD, R. de M. Autismo e inclusão: da teoria à prática. In: V ECPP, Maringá, out. 2009. Disponível em: [https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2009/wp-content/uploads/sites/77/2016/07/maria\\_carmo\\_bezerra\\_lima\\_silva.pdf](https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2009/wp-content/uploads/sites/77/2016/07/maria_carmo_bezerra_lima_silva.pdf). Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, M. dos M. F.; BARROS, R. P. da S.; LOPES, L. C. da S.; TELES, M. C. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular. 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA10\\_I\\_D3588\\_28092020215417.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_I_D3588_28092020215417.pdf)

SOUZA, A. C. et. al. Educação Inclusiva: Entre o ideal e a realidade. **REUNI**, V 77-90, 2012.

SUPLINO, M. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2005. Disponível em: [http://feapaesp.org.br/material\\_download/566\\_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Currículo%20Funcional%20Natural.pdf](http://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Currículo%20Funcional%20Natural.pdf). Acesso em: 10 fev. 2023.

## **POLÍTICAS AFIRMATIVAS E CONTEXTO FAMILIAR: UM CRUZAMENTO DO ACESSO AO IFRN-SGA E DA ESCOLARIDADE DAS FAMÍLIAS DOS DISCENTES**

Fabírcia Leandra Ferreira Costa<sup>1</sup>  
Candice Firmino de Azevedo<sup>2</sup>

### **RESUMO**

As políticas afirmativas são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, no entanto, sozinhas não são suficientes. Por isso, faz-se necessário um acompanhamento sistemático, direcionado aos grupos pretos, pardos e indígenas, de forma a realizar uma leitura eficaz e objetiva do cenário educacional local, a partir do contexto de uma instituição de ensino federal, para, então, encontrar estratégias para o acesso e a permanência desses grupos no sistema educacional formal. Nesse sentido, o presente trabalho possui o objetivo de mapear e observar os dados da comunidade escolar local, abrangendo os discentes e suas famílias, sobretudo aqueles que são parte do grupo de pessoas pretas, pardas e indígenas, em busca de uma reflexão sobre o alcance das ações afirmativas na instituição. Como fundamentação teórica da pesquisa, foram abordadas as temáticas de escolaridade, grupos subalternizados e políticas públicas afirmativas, a partir de autores como Paula (2008); Chagas (1987); Nascimento e Fernandes (2018); Santos (2009); Teixeira e Cruz (2020); Castro e Abramovay (2006); Spivak (2010); Jesus (2015). Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como de natureza quantitativa, com o levantamento de dados a partir de um questionário, aplicado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *campus* São Gonçalo do Amarante. Entretanto, para além disso, segue em direção a uma pesquisa qualitativa, buscando compreender o cenário formado a partir das informações obtidas. Através dos dados levantados, foi possível observar que 62,29% dos alunos se autodeclararam como pretos ou pardos, em sua maioria oriundos de escolas públicas. Destes, 43,9% acessaram a instituição por meio da política de cotas. Quanto à escolaridade familiar, 10% dos discentes são filhos de mães ou pais analfabetos, bem como 42% dos pais e mães possuem o ensino fundamental incompleto. Assim, o acesso a uma escola que propõe a verticalização dos estudos pode mudar a realidade de tais famílias, sendo um importante veículo de ascensão social. Nesse sentido, a política de cotas é imprescindível para atender a esse grupo que vive e, muitas vezes, permanece na periferia do acesso às políticas públicas.

Palavras-chave: Política de Cotas. Subalternizados. Escolaridade. Contexto familiar.

### **ABSTRACT**

---

<sup>1</sup> Técnico Integrado em Logística, IFRN, [fabricia.l@escolar.ifrn.edu.br](mailto:fabricia.l@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Teoria da Literatura, IFRN, [candice.azevedo@ifrn.edu.br](mailto:candice.azevedo@ifrn.edu.br)

Affirmative policies are fundamental for the construction of a more just and egalitarian society, however, alone they are not enough. For this reason, systematic follow-up is necessary, directed at black, brown and indigenous groups, in order to carry out an effective and objective analysis of the local educational scenario, from the context of a federal educational institution, to then find strategies for the access and permanence of these groups in the formal educational system. In this way, the present paper has the objective of mapping and observing the data of the local school community, covering the students and their families, especially those who are part of the group of black, brown and indigenous people, in search of a reflection on the reach of affirmative actions in the institution. As a theoretical basis for the research, the themes of schooling, subaltern groups and affirmative public policies were explored, based on authors like Paula (2008); Chagas (1987); Nascimento e Fernandes (2018); Santos (2009); Teixeira e Cruz (2020); Castro e Abramovay (2006); Spivak (2010); Jesus (2015). Methodologically, this study is characterized as quantitative, with data collection from a questionnaire, applied at the São Gonçalo do Amarante campus, of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte. Besides, it moves towards qualitative research, seeking to understand the scenario formed from the information obtained. Through the collected data, it was possible to observe that 62.29% of the students declared themselves as black or brown, mostly coming from public schools. Of these, 43.9% accessed the institution through the quota policy. As for family education, 10% of students are children of illiterate mothers or fathers, as well as 42% of fathers and mothers have incomplete primary education. Therefore, access to a school that proposes the vertical integration of studies can change the reality of such families, being an important vehicle for social ascension. In this sense, the quota policy is essential to serve this group that lives and often remains on the periphery of access to public policies.

Keywords: Quota policy. Subalternity. Schooling. Family background.

## INTRODUÇÃO

As políticas afirmativas, apesar de imprescindíveis na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sozinhas não são suficientes. Por isso, faz-se necessário um acompanhamento sistemático, direcionado aos grupos pretos, pardos e indígenas (PPIs), de forma a realizar uma leitura do cenário educacional brasileiro eficaz e objetiva, para, então, encontrar ações que atendam às demandas do grupo. Aqui, fazemos referência a essa observação a partir do contexto das instituições de ensino federais, a exemplo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Para tanto, o projeto de pesquisa "Políticas afirmativas e comunidade escolar: cruzamento e análise de dados", vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* São Gonçalo do Amarante

(NEABI/SGA), se propõe ao mapeamento e à observação de dados da comunidade escolar local, abrangendo discentes, servidores e terceirizados, sobretudo os grupos de pessoas pretas, pardas e indígenas, em busca de uma reflexão sobre o alcance das ações afirmativas na instituição. Além disso, por meio das informações obtidas no projeto, é possível traçar uma melhor articulação e acompanhamento dos discentes afetados pela estrutura racista brasileira, assim como o desenvolvimento de estratégias para o acesso e a permanência desses grupos no sistema educacional formal, a partir da experiência deste *campus*.

Com base no estudo de textos teóricos, que fundamentaram as atividades investigativas, e de uma pesquisa quantitativa, a partir do levantamento de dados por meio de um formulário eletrônico, se deu a realização da pesquisa, a qual propunha gerar um banco de dados que apontasse para o perfil da comunidade escolar do *campus*. Desse modo, o recorte explorado no presente artigo não reflete a totalidade dos dados coletados, sendo uma amostra da pesquisa gerada no projeto. A partir de então, metodologicamente, propomos o trabalho com a categoria de discentes, no que diz respeito à observação do tipo de acesso ao IFRN/SGA e à escolaridade de suas respectivas famílias, com vistas a uma reflexão sobre a importância das políticas públicas afirmativas no combate à subalternização dos grupos minorizados atendidos pela instituição.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

De acordo com Lucília de Paula (2008), nas duas últimas décadas, fez-se notória a intensificação do debate sobre a exclusão de uma ampla parcela da população a serviços essenciais, entendidos como direitos de cidadania, dentre os quais o acesso à escolarização.

As instituições públicas, federais e estaduais, oferecem um número mais reduzido de vagas e, dada a sua gratuidade e imagem de qualidade elevada, possuem alta relação candidato/vaga nos concursos, exigindo escores cada vez mais altos, o que impede que candidatos oriundos da rede pública, em sua maioria de baixa renda, padrão em que se encontra a maior parte da população afro-descendente, obtenha o sucesso esperado. (PAULA, 2008)

Assim, Paula (2008) demonstra a desvantagem educacional dos afro-brasileiros, confirmando a desigualdade existente entre os grupos minorizados e os brancos, no que tange ao analfabetismo, aos anos de escolaridade e ao acesso ao ensino superior, com efeito no mercado de trabalho, renda e qualidade de vida.

Consoante a essa discussão, Conceição das Chagas (1987) apresenta um perfil da realidade brasileira no qual a discriminação racial é fabricada de forma sutil e eficaz, aprofundando-se a partir da falsa imagem de que não há racismo no Brasil, disseminando o sentimento de culpa no negro, responsabilizando-o pela condição de indignidade e subvida. Vinícius Nascimento e Taffarel Fernandes (2018) acrescentam que não há dúvidas de que a falsa democracia racial, ao ser projetada sobre a estrutura social brasileira, mascara a discriminação racial existente e dificulta o seu combate. Sendo assim, ao longo da História do Brasil, as instituições de ensino atribuíam aos discentes dos grupos minorizados a responsabilidade plena de sua defasagem.

Conforme Diana Santos (2009), tais instituições, apoiadas no mito da democracia racial, sustentando que brancos, negros e indígenas possuem as mesmas possibilidades de ascensão econômica e social, evitam discussões sobre o preconceito racial. Assim, Maria Antonieta Teixeira e Daiane Cruz (2020) afirmam que a escola, como parte da sociedade, também reproduz racismos, manifestados em diversos âmbitos da vida. Por isso, a educação, sobretudo na busca da perspectiva antirracista, deve partir da defesa das multiplicidades das expressões étnico-raciais, a fim de alcançar a construção de um cenário mais justo e igualitário. Para romper tal condição, portanto, é necessário compreender suas facetas.

Mary Castro e Miriam Abramovay (2006) deixam claro que a resistência à política de cotas provém da ideia de igualdade racial e de que brancos e negros competem com igual acervo de condições e recursos. Sendo assim, os processos seletivos se pautariam por princípios de democracia universalizada, nos quais os competidores viriam de uma história socioeducacional idêntica, e, portanto, estariam em jogo apenas aptidões, dedicação e méritos pessoais. As populações negras e indígenas, no entanto, são comumente retratadas como o elemento subalternizado da sociedade, exercendo sempre as ocupações mais baixas da estrutura social.

Sobre a subalternização, entendemos, a partir de Gayatri Spivak (2010), que as pessoas subalternizadas são encaradas como invisíveis, sem voz, sem possibilidade de transformação social. Marcelo Siqueira de Jesus (2015) explica que tais práticas excludentes para as populações subalternizadas têm o racismo como principal mecanismo, impedindo a mobilidade social desses grupos na estratificação social brasileira. Sob essa perspectiva, na configuração das políticas redistributivas, o princípio legal de igualdade não alcança eficiência e as ações focais tendem a ser uma tentativa de se chegar na realidade concreta para diminuir os problemas

que afligem certos grupos vitimados pelas práticas de discriminação, como é o caso das políticas afirmativas, nas quais o racismo e a discriminação são o foco de ação desse modelo de política pública.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza quantitativa, com o levantamento de dados a partir da aplicação de um instrumento em forma de questionário, aplicado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *campus* São Gonçalo do Amarante. No entanto, para além disso, segue em direção a uma pesquisa qualitativa, buscando compreender o cenário formado a partir dos dados obtidos.

Para o desenvolvimento de suas metas, a pesquisa foi dividida em 4 momentos. No primeiro deles, realizou-se um levantamento teórico da base legal que justifica a necessidade do levantamento dos dados, a saber, a Lei nº 12.288/10, sobre a igualdade racial no Brasil. Em seguida, na segunda etapa, dando continuidade às apropriações teóricas, foi feita a leitura do livro "Relações raciais na escola" (2006), de Mary Castro e Miriam Abramovay, obra que exemplifica e contextualiza as formas como as interações racistas podem se apresentar no ambiente escolar.

A partir do terceiro momento, o instrumento de coleta dos dados foi construído, contendo 19 perguntas, e os cruzamentos dos dados referentes à autodeclaração oficial (presente no sistema de gestão da instituição, o SUAP) e extraoficial (identificada por meio do questionário) tiveram início, a fim de compreender o contexto do grupo de discentes, através de questionamentos a respeito de seu cenário familiar, religioso, educacional, habitacional e financeiro, relacionando-os com a autodeclaração.

Em seguida, a última etapa constituiu-se na análise e cruzamento dos dados obtidos, a partir das teorias estudadas sobre ambiente escolar, políticas públicas afirmativas e subalternização.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O instrumento de pesquisa foi aplicado em cada uma das turmas do *campus*, após a divulgação da pesquisa, o que gerou respostas de 27,8% dos discentes.

Dentre os dados obtidos, verifica-se que 62,29% dos alunos se autodeclararam como pretos ou pardos, em sua maioria oriundos de escolas públicas, bem como 59,49% das respondentes são mulheres. Quanto ao tipo de acesso à Instituição, 43,9% se deu por meio da política de cotas.

Ao analisar o contexto familiar de tais estudantes, observa-se que estes, majoritariamente, moram em residências próprias, formadas por 3 ou 4 pessoas, em bairros periféricos. 86,4% dos alunos afirmam morar com a mãe, entretanto, quanto àqueles que também moram com o pai, o número reduz para 61,5%. A partir desse índice, é possível afirmar que a estrutura familiar de um grupo considerável dos discentes é constituída de mães solo, que precisam educar seus filhos sozinhas.

Quanto à escolaridade das mães dos discentes (Figura 01), a maioria delas possui ensino médio completo. Entretanto, o segundo maior índice corresponde a mães que não concluíram o ensino fundamental.

**Figura 01:** Escolaridade das mães.

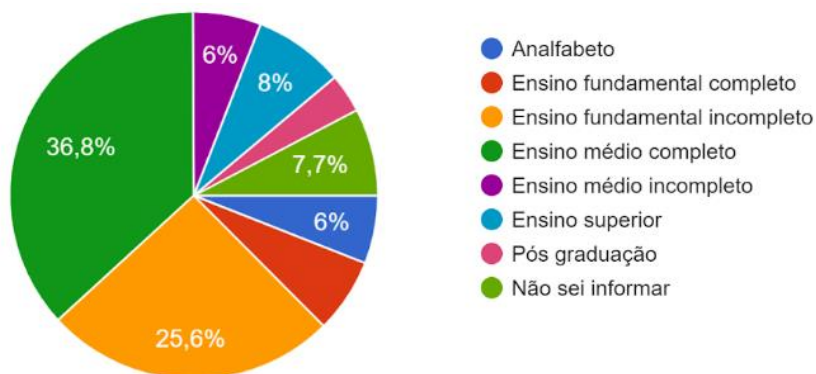


**Fonte:** Própria (2022).

Analisando a escolaridade dos pais (Figura 02), o padrão que ocorre com as mães se repete, mostrando que a maioria dos pais possuem o ensino médio completo, seguidos de pais que não concluíram o ensino fundamental. É importante ressaltar que a taxa de alunos que não

têm conhecimento da escolaridade de seus pais é notável, diferentemente do que ocorre com as mães, reafirmando a acentuada presença de estudantes criados por mães solo.

**Figura 02:** Escolaridade dos pais.

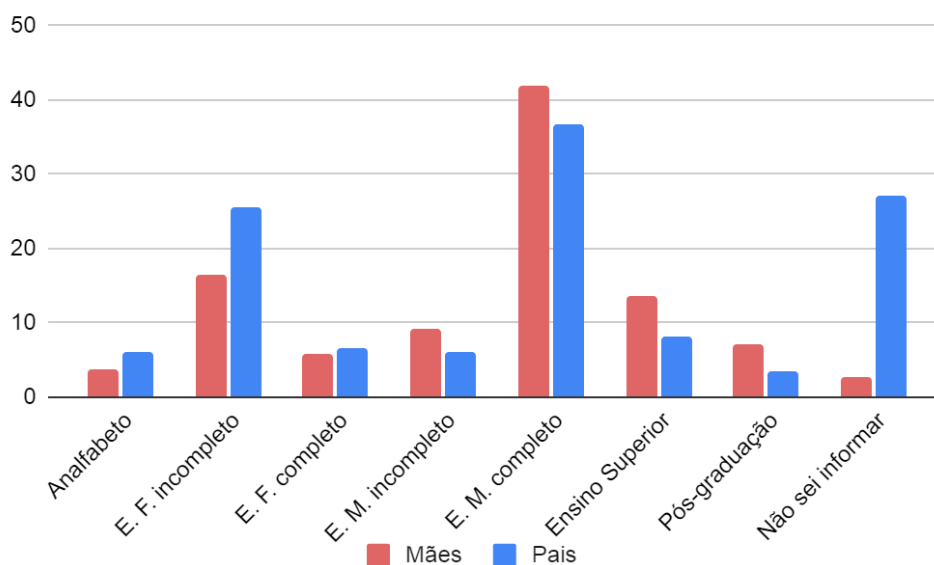


**Fonte:** Própria (2022).

Dessa forma, ao realizar o cruzamento entre escolaridades de mães e pais (Figura 03), os maiores números de ensino médio (incompleto e completo), ensino superior e pós-graduação são observados entre as mães, enquanto os índices de ensino fundamental (incompleto e completo) são mais recorrentes entre os pais. Ou seja, a escolaridade das mães tende a chegar mais longe que a dos pais.

**Figura 03:** Cruzamento de escolaridades de mães e pais (em porcentagem).





**Fonte:** Própria (2023).

É importante destacar que, dentre os respondentes, existem aproximadamente 10% que são filhos de mães ou pais analfabetos, bem como 42% dos pais e mães possuem o ensino fundamental incompleto. Assim, o acesso a uma escola que propõe a verticalização dos estudos pode mudar a realidade de tais famílias, sendo um importante veículo de ascensão social. Nesse sentido, a política de cotas é imprescindível para atender a esse grupo que vive e, muitas vezes, permanece na periferia do acesso às políticas públicas.

Dessa maneira, os dados alcançados possibilitam traçar um panorama do cenário escolar local e de seus sujeitos. Ao enxergar o perfil dos discentes atendidos pela instituição, é possível tornar visíveis as dificuldades pelas quais eles passam para se manterem na instituição e articular possibilidades de permanência e êxito em suas formações. Assim, o IFRN, como um espaço de educação que verticaliza o ensino a partir de seus vários níveis, segue, constantemente, em busca da construção de uma sociedade menos injusta, possibilitando deslocamentos, a partir das ações direcionadas aos grupos subalternizados.

## CONCLUSÕES

A educação, como direito de todo cidadão, é imprescindível para a transformação da

sociedade. Desse modo, a política de cotas é fundamental em tal processo de mudança, em busca de igualdade e equidade, possibilitando o ingresso de estudantes pretos, pardos e indígenas, os quais se encontram em um cenário de pouca visibilidade social, a instituições de ensino de qualidade, da rede federal, sendo uma forma de deslocamento social para esses discentes e suas famílias, as quais, em uma quantidade considerável, não conseguiram finalizar o ensino fundamental ou concluíram apenas o ensino médio.

Ao conhecer o contexto da comunidade estudantil, é possível observar e refletir sobre a necessidade de continuação e de ampliação da política de cotas nas instituições de ensino, como forma de diminuir as distâncias sociais entre os grupos socialmente invisibilizados, além de identificar problemas e necessidades do ambiente escolar, de modo a encontrar soluções e construir um cenário justo, refletindo uma mudança social necessária para a diminuição das desigualdades em nossa sociedade.

Através do banco de dados sobre interseccionalidades relacionadas aos grupos subalternizados que está sendo construído, futuras pesquisas sobre a comunidade escolar do *campus* do IFRN em São Gonçalo do Amarante poderão ser realizadas, com o objetivo de tornar o espaço educacional diverso e garantir a permanência de alunos pretos, pardos e indígenas.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, M. G; ABRAMOVAY, M. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília : UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro**: uma identidade em construção. 2 ed. São Paulo: Brasiliense. 1987.

JESUS, M. S. de. Lei nº. 12.711/12: Uma Senão à Presença da Diversidade Étnico-racial nos Territórios Acadêmicos das Universidades Públicas Brasileiras. In: **Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Espírito Santo, 2015.

NASCIMENTO, V. A; FERNANDES T. R. Chica da Silva e o Mito da Democracia Racial a Partir dos Romances de Paulo Amador e João Felício dos Santos. **Revista Parajás**, Montes Claros, v.1, n.1, p. 75-96, 2018.

PAULA, L. A. L. de. Relações raciais e desigualdade: resistência à política de cotas na Universidade. In: **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira**: experiências de intervenção. Rio de Janeiro: Edur, 2008, p. 219-239.

SANTOS, D. V. Educação Anti-Racista: Caminho para a Formação Identitária de



Estudantes Negros. **Seminário** De Estudos Culturais, Identidades E Relações Interétnicas, Sergipe, 2009.

Spivak, G. C. (2010). **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEIXEIRA, M. A.; CRUZ, D. O. da. A formação identitária negra frente à educação antirracista: uma análise a partir da narrativa autobiográfica. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 22, n. 3, p. 421-439, dez. de 2020.

---

## QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE NO TRABALHO: ESTUDO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM UMA UNIDADE ESCOLAR DE TOUROS/RN

Francisco de Miranda França Júnior<sup>1</sup>

### RESUMO

A qualidade de vida vem apontando como destaque no cenário mundial no ambiente do trabalhador. O trabalho adquiriu relevância na vida do indivíduo e interfere de forma positiva e negativa na sua qualidade de vida. Este artigo objetiva propor um plano de intervenção multidisciplinar, buscando elucidar possíveis dúvidas sobre doenças ocupacionais e proporcionar benefícios, tanto profissionais quanto pessoais, aos funcionários de uma unidade escolar da rede estadual de ensino no município de Touros/RN, para melhoria dos aspectos saúde/doenças desses funcionários, dentro e fora da instituição. Foi utilizado o Questionário de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho – QWLQ – 78. Destaca a pesquisa os teóricos (REIS JR.; PILLATI; PEDROSO, 2011), (COSTA *et al.*, 2013), (DEJOURS, 1994), (LIMONGI-FRANÇA, 2007), entre outros. Os resultados apontaram o sedentarismo e a sobrecarga de trabalho como fatores para a ausência da saúde dos trabalhadores, e a não inserção de aspectos que norteiam a Qualidade de Vida e Saúde no Trabalho (QVST). Concluímos pela indicação de uma proposição de melhoria na QV, elaborada por uma equipe multiprofissional, de forma assertiva, no ambiente laboral da instituição pesquisada.

**Palavras-chave:** Qualidade de Vida, Trabalho, Doenças Ocupacionais.

### ABSTRACT

The quality of life has been highlighted as a highlight on the world stage in the worker's environment. Work has acquired relevance in the individual's life and interferes positively and negatively in their quality of life. This article aims to propose a multidisciplinary intervention plan, seeking to clarify possible doubts about occupational diseases and provide benefits, both professional and personal, to employees of a school unit of the state education network in the city of Touros/RN, to improve health/ diseases of these employees, inside and outside the institution. The Quality of Life at Work Assessment Questionnaire - QWLQ – 78. Was used (REIS JR.; PILLATI; PEDROSO, 2011), (COSTA *et al.*, 2013), (DEJOURS, 1994), (LIMONGI-FRANÇA, 2007), among others. The results pointed to sedentary lifestyle and work overload as factors for the absence of workers' health, and the non-inclusion of aspects that guide the Quality of Life and Health at Work (QVST). We conclude by indicating a proposition to improve QOL, elaborated by a multidisciplinary team, in an assertive way, in the work environment of the researched institution.

**Keywords:** Quality of Life, Work, Occupational Diseases.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul-RS, juniormirandafmfj@gmail.com

## **INTRODUÇÃO**

A escola, considerada, neste trabalho, como instituição básica do sistema escolar, é lugar de trabalho do professor e de vários outros profissionais. Podemos dizer que a produtividade profissional se associa ao bem-estar e, neste sentido, é importante as unidades escolares se preocuparem em propiciar qualidade de vida aos profissionais que atuam em seu espaço.

Saliente-se que boa parte desses profissionais, em especial, os professores, possuem mais de um vínculo de trabalho, com dupla jornada de trabalho. Além disso, ainda se dedicam às atividades relacionadas a sua vida pessoal.

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a qualidade de vida no trabalho de profissionais que atuam em uma unidade escolar. Os objetivos específicos buscam identificar as doenças que acometem esses trabalhadores; elaborar uma Proposta de Intervenção de Melhoria de Qualidade de Vida e Saúde no Trabalho para os profissionais da unidade escolar pesquisada.

Trata-se de um estudo de caso, realizado em uma unidade escolar da cidade de Touros/RN, pertencente à rede pública estadual. Justifica-se sua realização pelo fato de, além de pesquisador da ser da área da Fisioterapia e professor de Educação Física, Pós Graduado em Gestão na Qualidade de Vida no Trabalho e mestrando em Educação, dos quais trata em suas pesquisas, questões relacionadas à qualidade de vida no trabalho. Desse modo, se apresenta como uma oportunidade de formação, reflexão e produção de uma atividade de intervenção no local de trabalho.

A conjugação desses motivos pessoais/profissionais e acadêmicos ratifica a relevância deste trabalho. Consideramos importante a discussão sobre as condições de trabalho, saúde e visão profissional no ambiente laboral, para que, assim, seja possível propomos um Projeto de Intervenção de Melhoria de Qualidade de Vida e Saúde no Trabalho. Para execução do trabalho, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, como também utilização do instrumento questionário de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho – QWLQ-78 (REIS JR.; PILLATI; PEDROSO, 2011), após a coleta, ocorreu as análises e discussões e realizou-se a conclusão da pesquisa.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

Indubitavelmente, o termo Qualidade de Vida no Trabalho obteve diferentes conceituações, mas sempre voltadas à preocupação da saúde, de forma ampla, dos trabalhadores.

Concretizar sonhos, dinheiro, harmonia consigo mesmo e com os outros, ter autocrítica, amar e ser amado, realizar-se no trabalho, usar bem a liberdade, aprender a melhorar a forma de lidar com os problemas, respeitar o outro e se fazer respeitar, sentir-se útil, ter tempo para a família, saber administrar o tempo, ter equilíbrio financeiro, relacionamento familiar entrosado, ambiente de trabalho saudável, segurança, satisfazer o outro, ter saúde, viver "de bem com a vida", ter orgulho pelo que se faz, gostar de si, ser feliz, trabalho e lazer equilibrados, diálogo no trabalho, compreender as diferenças individuais, ter segurança afetiva, tranquilidade e equilíbrio e comemorar o que vai bem (COSTA *et al.*, 2013).

Desta feita, a Qualidade de Vida do Trabalhador está diretamente ligada ao seu ambiente de trabalho, baseada em diferentes variáveis (pessoais, de saúde, psicológicas, profissionais). Já podemos salientar que, com o processo do desenvolvimento cultural do homem, grande parte do tempo vivido está diretamente ligada ao seu ambiente de trabalho. Segundo (BAIÃO; CUNHA, 2013) "o trabalho é considerado uma forma de dignificação do ser, além de ser o meio de obtenção de recursos financeiros para sustento e sobrevivência da pessoa e família, e isso requer participação ativa do trabalhador".

Observamos, na pesquisa, a ausência de trabalhos voltados para a Qualidade de Vida e Saúde de todos os trabalhadores da educação, sejam em unidades escolares ou mesmo em secretarias de educação. Para (FORATTINI; LUCENA, 2015), a "atuação do docente nas instituições vem gerando cada vez mais a incidência de problemas de saúde nos professores".

Em atendimento às recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Brasil se utiliza de 32 Normas Regulamentadoras (NR), com o objetivo de eliminar ou controlar os riscos ocupacionais (BRASIL, 2001). É evidente que todo trabalhador almeja estar em seu ambiente laboral de forma efetivamente produtiva.

Partindo da análise da psicodinâmica das situações de trabalho, considera-se que quando o trabalho se torna fonte de tensão e de desprazer, gerando um aumento da carga psíquica sem possibilidade de alívio desta carga por meio das vias psíquicas, ele dá origem ao sofrimento e à patologia. Sendo assim, a insatisfação no trabalho é uma das formas fundamentais de sofrimento no trabalho (DEJOURS, 1994).

Propostas de mudanças no ambiente de trabalho sempre são bem-vindas, principalmente quando cada colaborador se sente dentro do contexto de construção de seu trabalho. Neste aspecto (LIMONGI-FRANÇA, 2007) “argumenta que as situações vivenciadas pelo ambiente organizacional refletem no estilo de vida, horários de trabalho, na alimentação, lazer, nas relações e na própria visão de mundo, ou seja, estão diretamente ligadas com o tema qualidade de vida”.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa identificada como descritiva, através de estudo de caso, de natureza quanti-qualitativa. Para execução deste estudo, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a temática, aplicado um questionário baseado na Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho – QWLQ-78, com base em (REIS JR.; PILLATI; PEDROSO, 2011) onde apresentam uma avaliação da qualidade de vida no trabalho sob 4 (quatro) pontos de vista: pessoal, de saúde, psicológico e profissional, recorreremos à escala de Likert, na qual, para cada questão, são colocadas 05 (cinco) afirmativas, para cada uma delas, o entrevistado marca a resposta que mais traduz sua opinião.

A coleta de dados realizada na instituição pesquisada no período de 02 (duas) semanas, no período de 03 a 13 de junho de 2019, com todos os profissionais do quadro, quer fossem efetivos, seletistas ou terceirizados, totalizando N = 45 (quarenta e cinco) profissionais. Deste total, 05 (cinco) se recusaram a responder, e 04 (quatro) não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), resultando na Amostra de N = 36 profissionais.

O modelo de questionário com 10 (dez) perguntas fechadas aplicado não contemplou os Dados Gerais dos Profissionais. Assim foi elaborada uma ficha com os dados de idade, sexo, tempo de serviço e cargo.

Os profissionais tiveram conhecimento da pesquisa por meio de conversas individuais na instituição, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Aos profissionais interessados foi entregue o TCLE que indicava seu acordo em participação. Assim, foi aplicado o questionário pelo pesquisador, durante o tempo livre dos participantes. Quando estes estavam disponíveis, também respondiam às questões propostas no QWLQ-78.

Os dados obtidos através da pesquisa foram compilados e analisados pelo pesquisador, com o auxílio do software Excel, planilha em que a análise dos dados foi destacada através do cruzamento das variáveis idade e sexo com as questões de maiores valores de respostas quanto

aos indicadores: saúde, profissional e pessoal. Após a análise dos dados e seu cruzamento, frente a dados fotográficos da estrutura na instituição escolar objeto da pesquisa, foi realizado um diagnóstico situacional e, por fim, construída a Proposta de Intervenção para Qualidade de Vida e Saúde no Trabalho.

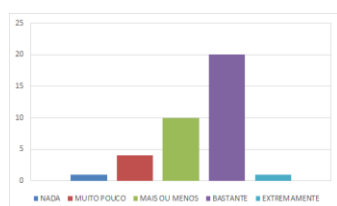
## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Escola Estadual Tabelião Júlio Maria, localizada na cidade de Touros/RN, pertencente à 5ª Diretoria Regional de Educação e Cultura - DIREC, foi criada em 1988, estruturada inicialmente para o ingresso de alunos do Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) e para o Magistério. Na atualidade a instituição comporta 1.200 discentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, em seus três turnos de funcionamento, contando com 47 colaboradores (efetivos, seletistas e terceirizados).

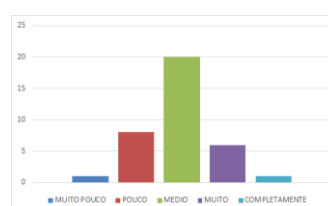
Vale enfatizar que a unidade escolar pesquisada apresenta estrutura precária, com pouca iluminação, pouca ventilação, parte do mobiliário muito antigo ou inadequado, janelas quebradas ou ausentes, falta de arborização, quadra esportiva inadequada (sem telas de proteção, piso grosso, sem iluminação e sem material esportivo), sem arborização, poucas condições sanitárias e elétricas, acústica das salas irregular, sem grades de proteção (insegurança).

Apresentamos os dados e a análise da pesquisa, obtidos a partir da participação de 36 (trinta e seis) profissionais que atuam na escola. De acordo com as informações relacionadas ao sexo, observamos a presença de 23 mulheres e 13 homens; com idades entre 33 anos e 57 anos de idade; o tempo de serviço variava entre 04 e 23 anos de serviços em diversos cargos/funções – gestor, professor, coordenador pedagógico e administrativo, bibliotecário, secretário escolar, porteiro, merendeira e auxiliar de serviços gerais (ASG's). Cada gráfico apresentado corresponde a perguntas elaboradas e aplicadas em questionário, com mais destaques:

**Gráfico 1** - Em que medida você se sente confortável no ambiente de trabalho?



**Gráfico 2** - Em que medida você se sente seguro quanto à prevenção de acidentes de trabalho?



Fonte: Dados de Questionário aplicado pelo pesquisador

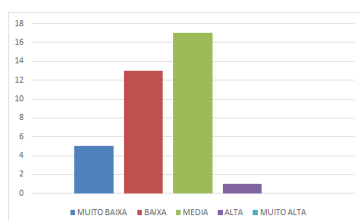


É evidente que, mesmo com a precária situação da estrutura da instituição, dos 36 (trinta e seis) pesquisados, 52% declararam se sentirem bastante confortáveis no ambiente de trabalho. Talvez por se tratar de um questionário fechado, foram analisadas diferentes variáveis (pessoal, de saúde, psicológico e profissional), a ser destaque nesta mesma pergunta, ficando subjetiva no sentido de se obterem várias possibilidades de resposta.

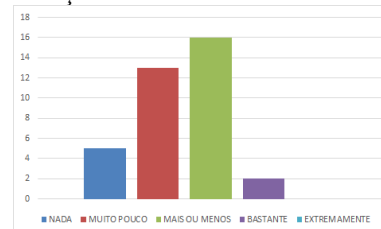
Quando se trata de segurança relacionada a acidentes, observamos que, dos pesquisados (N=36), 52% estão inseridas na escala Likert, correspondendo à satisfação média, apontando receios e possibilidades de acidentes em seu ambiente de trabalho.

É notória a sinalização para que haja melhorias neste ambiente de trabalho, destacando-se, principalmente, a sua estrutura física, pois, segundo (MORAES, 2002), “ambientes físicos escolares de qualidade são espaços educativos organizados, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho”.

**Gráfico 3 - Como você avalia a segurança no ambiente de trabalho?**



**Gráfico 4 - Você tem alguma dificuldade geográfica em relação ao seu trabalho?**



Fonte: Dados de Questionário aplicado pelo pesquisador (2019).

No que tange às questões relativas à segurança no ambiente de trabalho, na atualidade há diferentes visões. É necessário considerar que, em uma unidade escolar, como em demais instituições, estão presentes pessoas de todos os níveis socioeconômicos e culturalmente distintos. No gráfico 3, observa-se que se destaca o resultado média/baixa, chegando a 78% dos pesquisados que têm receios no que se refere à segurança no ambiente de trabalho.

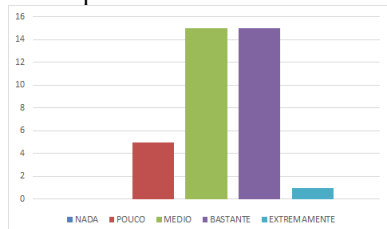
Este resultado se aproxima a uma realidade que a referida escola localiza-se num bairro bem organizado, central em relação a outros bairros, dispondo de ruas ladeadas a escola, sendo todas calçadas e compostas por moradias constituintes de conjuntos habitacionais em sua maioria, a mesma recebe discentes dos vários bairros da cidade e de quase todas as comunidades (Distritos) do município com características heterogêneas, alguns com comportamentos agressivos, além da influência das drogas e do álcool.

Cabe destacar que 98% dos profissionais dessa instituição residem na sede do município nos bairros próximos. Tratando de localização, (FREIRE,1999) destaca que “o entorno social e os espaços em que nos situamos têm estreita relação com a nossa produção humana. Nesse contexto, a escola é a instituição especializada indispensável para impulsionar essa produção humana”.

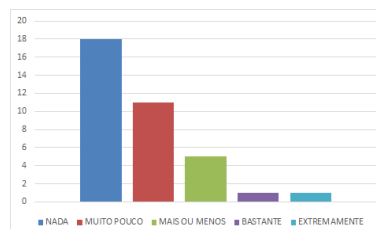
Neste item, a pesquisa apresenta 68% dos entrevistados quanto à acessibilidade da instituição de trabalho, em relação a localização de sua moradia, correspondendo na escala dos parâmetros utilizados de mais ou menos/muito poucas dificuldades de localização. Percebe-se que, mesmo sendo adequada a localizada da instituição de ensino se torna difícil o acesso de seus funcionários, desta feita necessitando de placas de orientações.

Através dos resultados do Questionário de Avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho QWLQ-78 aplicado no ambiente da Unidade Educacional pesquisada foi analisada a necessidade de intervenção no ambiente do trabalho.

**Gráfico 5 - Quanto você está satisfeito com a sua qualidade de vida no trabalho?**



**Gráfico 6 - Você sofre com doenças hereditárias?**

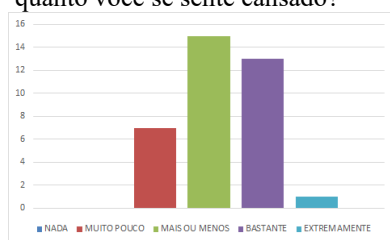


Fonte: Dados de Questionário aplicado pelo pesquisador (2019).

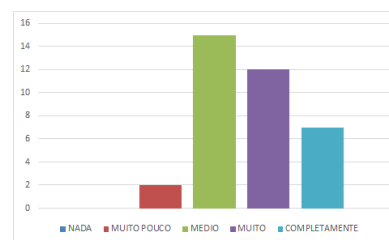
Como vemos, a satisfação com a qualidade de vida no trabalho é destaque pelos pesquisados, resultando em 78% de satisfação médio/bastante. Destacamos que a satisfação perpassa fatores emocionais, estruturais e biológicos, trazendo esse resultado, pois como se trata de um questionário fechado, deixam-se espaços de subjetividade.

Observamos ainda que as doenças hereditárias não são preocupantes neste ambiente de trabalho, o que é citado por 76% da amostra. Nenhum ou bem poucos relatam sofrer dessas doenças. Mesmo assim, justifica-se realizar tal estudo para a necessidade de se discutirem as condições de trabalho, saúde e visão profissional no ambiente do trabalho.

**Gráfico 7** - Ao final da jornada de trabalho, quanto você se sente cansado?



**Gráfico 8** - Você se sente realizado com o trabalho que faz?



Fonte: Dados de Questionário aplicado pelo pesquisador (2019).

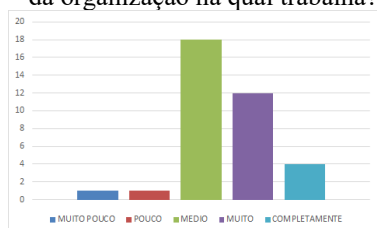
As doenças ocupacionais são todas as situações de trabalho que possam comprometer o equilíbrio físico, mental ou social das pessoas. De acordo com o gráfico 7, 76% sentem-se mais ou menos ou bastante cansados ao final de sua jornada de trabalho. São notórios esses índices, haja vista as idades dos pesquisados, a sobrecarga de trabalho e os fatores estruturantes de que estes se apropriam.

Observando os fatores de riscos, são todas as circunstâncias ou características que causam aumento da probabilidade de ocorrência de um fator indesejado, sem que o referido fator tenha necessariamente de intervir em sua causalidade (BRASIL, 2001).

As respostas dos entrevistados se incluem na faixa de médio e muito satisfatório, totalizando 75% da amostra. Talvez pela pergunta se tratar de algo mais pessoal e laboral, as respostas se contradizem com a realidade, constatado pela falta de estrutura no ambiente de trabalho; a maioria dos pesquisados se sente realizada, demonstrando a necessidade de novas pesquisas.

O trabalho é algo necessário, quando, principalmente, há um equilíbrio entre a pessoa e a instituição, portanto esses espaços devem fornecer esse instrumento para com a pessoa, gerando conforto, produtividade, ou seja, saúde para os trabalhadores.

**Gráfico 9** - Em que medida você possui orgulho da organização na qual trabalha?



**Gráfico 10** - Você pratica ginástica laboral ou outro tipo de atividade física na instituição em que trabalha?



Fonte: Dados de Questionário aplicado pelo pesquisador (2019).

É perceptível a satisfação em relação a instituição e sua organização. Neste ponto, 80% pesquisados sentem orgulho em duas escalas: média e muita. Fatores como amizade, coletividade no trabalho, entre outros, possibilitam tal resposta, além dos fatores constitutivos do espaço de trabalho.

LIMONGI-FRANÇA; RODRIGUES (2012) apresentam que “Qualidade de Vida no Trabalho é um conjunto de ações de uma empresa que envolve diagnóstico, implantação de melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais dentro e fora do ambiente de trabalho”. É nesse pensamento que a pesquisa visa implantar um Projeto de Intervenção Multiprofissional na unidade escolar.

Vimos que a instituição necessita urgentemente de mudanças de comportamentos junto aos seus funcionários, visto que 99% sequer realizam qualquer tipo de exercício. Há mais de 20 anos este pesquisador e também professor em exercício, tanto na rede estadual quanto na municipal de educação, afirma observar o cansaço, fadiga, adoecimento, afastamento, reclamações, entre outros pontos ligados à saúde nas funções dos espaços de trabalho, na unidade de ensino pesquisada.

A Constituição Federal em seu Artigo 196 menciona que “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos” (BRASIL, 1988).

Propomos, com base nos dados coletados e analisados, um Programa de Ações Multiprofissional que possibilite melhoria da Qualidade de Vida e Saúde dos trabalhadores de uma instituição escolar, com o objetivo de promover ações que visem aprimorar as vivências dos funcionários desta unidade de ensino numa perspectiva de promoção à saúde, bem-estar e qualidade de vida no trabalho, apresenta ações a serem desenvolvidas por vários profissionais, com diversas formas de atuação, no próprio ambiente de trabalho ou em outros espaços externos, durante um triênio, podendo se tornar permanente, como segue tabela abaixo:

**Tabela 1** – Proposta de Programa de Ações Multiprofissional para Qualidade de Vida e Saúde dos Trabalhadores em Educação

| AÇÃO   | RESPONSÁVEL                         | LOCAL               | METODOLOGIA  | PERÍODO    | RESULTADOS ESPERADOS  |
|--|-------------------------------------|---------------------|--|------------|---|
| <b>Ação 1: Intervenção multidisciplinar com profissionais da saúde</b> | Professor Educação Física da Escola | Auditório da escola | Através de Encontros ao mês com 2 profissionais da saúde (Educador Físico, Fisioterapeuta, Psicólogo, Assistente Social, Fonoaudiólogo e Nutricionista). Cada encontro será de 30 minutos com cada profissional da saúde sendo 2 por encontro.<br>Esses encontros podem ser dinamizados, tanto com dinâmicas, terapias de grupos, palestras, relaxamentos, entre outros. | 2020- 2023 | Ao final do projeto que pelo menos 95% dos profissionais participe de todos os processos de intervenções. |



## IV Simpósio de Educação

“Ressignificar o ensino para promover mudanças na aprendizagem”

|   |  |   |  |           |  |
|---|--|---|--|-----------|--|
| <b>Ação 2: Prática de atividade física dos funcionários da Escola</b>   | Professor de educação física                     | Quadra ou Academias parceiras             | Duas vezes por semana a escola promoverá 2 encontros de práticas esportivas internas ou externas para seus profissionais; ou mesmo promover parcerias com descontos com Academias ou Centros Desportivos da cidade.  | 2020-2023 | Que cada funcionário mantenha-se num ciclo ativo de atividades físicas seja interna e externamente a instituição, para assim ganhar uma melhor qualidade de vida.  |
| <b>Ação 3: Ações administrativas de melhoria na organização do trabalho nos setores técnico-administrativos</b>         | Gestão da escola junto ao organizador do Projeto | Todos os locais da escola                 | A escola adotará medidas no que diz respeito da ergonomia do mobiliário (alturas de computadores, apoiadores de pés, alturas de bancadas, cadeiras adequadas, locais adequados para equipamentos, etc.).   | 2020-2023 | Que todos os locais possam se adequar ergonomicamente de forma que se extinguem ou não apareça as reclamações quanto as LER (Lesões por Esforços Repetitivos) e DORTs (Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho). |
| <b>Ação 4: Eventos internos e externos de lazer buscando a interação entre servidores da Escola Tábilio Júlio Maria</b> | Gestão e Responsável pelo projeto                | Na escola ou fora da escola               | A Escola realizará: Jogos dos servidores junto aos dos discentes; Festa dos Funcionários (28 de outubro); Natal dos Funcionários (Confraternização dos funcionários).  | 2020-2023 | Integrar todos os funcionários de forma lúdica e dinâmica, através de brincadeiras, danças, jantares, almoços, competições, gincanas, etc.   |
| <b>Ação 5: Campanhas de prevenção de doenças, de promoção, proteção, recuperação da saúde dos servidores</b>            | Gestão e responsável pelo projeto                | Auditório da escola                       | Através de parcerias entre Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria de Assistência Social (CREAS e CRAS), promover palestras, seminários, mini cursos e ações de vacinações, antropometrias, aferições de pressão e pulsos. Além de encaminhar servidores a especialistas adequados de acordo com sua disfunção.  | 2020-2023 | Realizar acompanhamento de servidores quanto sua saúde e qualidade de vida no trabalho, além de orientar quanto sua promoção e proteção à uma qualidade de vida saudável.  |
| <b>Ação 6: Formação de Equipes esportivas de profissionais</b>  | Responsável pelo projeto                         | Espaços da escola ou extra                | Efetivar equipes permanentes de atletas funcionários das modalidades (Futsal, Futevôlei, Vôlei, Atletismo, etc.).  | 2020-2023 | Promover esporte e lazer com qualidades aos funcionários da instituição, de forma que todas as equipes sintam-se contemplados no Projeto de Qualidade de Vida.   |
| <b>Ação 7: Calendário de eventos esportivos e de ações de prevenções</b>  | Gestão junto com responsável pelo projeto        | Na escola ou espaços adequados da cidade. | A escola promoverá um calendário esportivo e festivo de ações de prevenções para funcionários efetivos e terceirizados juntamente com seu corpo discente: Jogos Internos Escolares associados aos Jogos dos Servidores; Jogos Escolares do Estado – JERN’s; Jogos Municipais Escolares – JET’s; No dia Internacional da Mulher (08 de março) – Realizar Palestra sobre Câncer de Mama; Dia Nacional da Saúde (05 de agosto) – Realizar evento de prevenção (Fonoaudiólogo, Fisioterapeuta, Nutricionista, Médico do trabalho, Psicólogo e Assistente Social) com Palestras, entrega de kits, orientações, panfletagem e lanche saudável. | 2020-2023 | Que todos os servidores participem ativamente dos eventos esportivos e preventivos de qualidade de vida e saúde da instituição, com foco sempre no processo de prevenção.  |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019).

Inegavelmente, as necessidades, aplicações ou mesmo reajustes em pequenos gestos, espaços, pensamentos, formas de trabalhos, mudanças na ergonomia, são passos que devem compreender o ambiente do trabalhador, para que favoreçam uma qualidade de vida a sua saúde.

## CONCLUSÕES

Foi possível identificar alguns aspectos que norteiam a QVST, a qual, nessa instituição, é quase nula. Também identificamos a possibilidade de intervenções por uma equipe multiprofissional, por meio de ações assertivas. Vale explicar que, durante a realização deste estudo, constatou-se que, a partir de alguns questionamentos, ficou a impressão de que a saúde do trabalhador está bem; isso, porém, leva-nos a uma contradição, já que se verificou pouca ou nenhuma realização de atividade física pelos profissionais da escola estudada. Um programa de intervenção multiprofissional pode desencadear mudanças no comportamento desses

trabalhadores, por meio de exercícios, caminhadas, ginástica laboral, programas vários, visando à redução de peso, conseqüentemente, melhora da saúde, maior autoestima, produtividade, proporcionando benefícios para a saúde do trabalhador.

Cabe frisar que as demandas mentais decorrentes do trabalho, como baixa qualidade do sono, ambiente laboral inadequado, podem ser amenizadas por meio de intervenções específicas, como a melhoria da estrutura do ambiente do trabalhador, principalmente na ergonomia, proporcionando melhora da saúde e bem-estar. Intervenções voltadas para a promoção da capacidade do trabalho e prevenção de doenças têm efeitos benéficos para os trabalhadores, desde que sejam planejadas, implementadas e avaliadas.

Observou-se ainda que deve haver mais pesquisas nesta temática, pois o que se tem ainda é insuficiente para suprir as informações necessárias, no que diz respeito a outras funções inerentes ao ambiente escolar – a maioria dos estudos feitos tem relação específica com a de professor, ou seja, poucos são os que estão relacionados a todos os funcionários das instituições de ensino. Com uma maior abrangência na investigação dos profissionais dessa área, e não apenas os docentes, será possível obtermos maiores e melhores resultados nesse ambiente de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BAIÃO, L.P.M. e CUNHA, R.G. **Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura.** Revista Formação Docente. Belo Horizonte – vol.5, n 1, jan/jun 2013.

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

BRASIL. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. **Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde.** Brasília, DF: MS, 2001. (Série A. Normas e manuais técnicos, n. 114).

COSTA, Danilo; LACAZ, Francisco Antônio de Castro; JACKSON FILHO, José Marçal and VILELA, Rodolfo Andrade Golveia. **Saúde do Trabalhador no SUS: desafios para uma política pública.** Rev. bras. saúde ocupacional. vol.38, n.127. 2013.

DJOURS, C. et al. **Psicodinâmica do Trabalho: Contribuições da Escola Djouriana à análise da relação de prazer, sofrimento e trabalho.** São Paulo: Atlas, 1994.

FORATTINI, C.D.; LUCENA, C.A. **Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho.** Laplage em Revista. Sorocaba, vol. 01, n. 02, p.32-47, mai.-ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

LIMA, M. W. S. **Arquitetura e educação**. São Paulo, Studio Nobel, 1995.

LIMONGI FRANÇA, A. C. **Qualidade de Vida no Trabalho - QVT**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMONGI FRANÇA, A.C.; RODRIGUES, A. L. **Stress e Trabalho: Uma abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas, 2012.

MORAES, Karla Motta Kiffer de (coord.). **Padrões mínimos de funcionamento da escola do ensino fundamental**: ambiente físico escolar (guia de consulta). Brasília: Fundescola -MEC, 2002.

REIS JR, Dalcio Roberto dos; PILATTI, Luiz Alberto; PEDROSO, Bruno. **Qualidade de vida no trabalho: construção e validação do questionário QWLQ-78**. Revista Brasileira de Qualidade de Vida. V. 03, Nº 02, jul/dez. Ponta Grossa-PR. 2011.

WEBBER, Deise Vilma. VERGANI, Vanessa. **A profissão de professor na sociedade de risco e a urgência por descanso, dinheiro e respeito no meio ambiente laboral**. XXI Encontro Nacional do CONDEPI. 10 a 12 jun. Fortaleza -CE. 2010.

## **REDEFININDO A ALFABETIZAÇÃO: AS REALIDADES DA ALFABETIZAÇÃO DIGITAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Marciana dos Santos Silva Ventura<sup>1</sup>  
Maria Gabriela do Carmo Sobrosa<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A tecnologia moldou a definição de alfabetização a partir do significado tradicional de ter a capacidade de ler e escrever para ser uma prática social que permite aos indivíduos aprender e interagir com o mundo. Com essa noção de alfabetização, a tecnologia se tornou uma ferramenta para motivar e envolver todos os alunos por meio de práticas e plataformas amplas que poderiam efetivamente fortalecer a experiência de aprendizado de um aluno. A mudança do conteúdo impresso para o formato digital é um ponto de transferência da compreensão tradicional da alfabetização para um significado novo e moderno. Isso levou a um novo termo conhecido como alfabetização digital, pelo qual perceber informações, adquirir conhecimento e expressar compreensão para fins de aprendizado são entregues em formato digital. Portanto, este estudo propõe abranger e revisar a implementação da tecnologia no aprendizado digital para alunos do ensino fundamental com deficiência. Além disso, o estudo investigou professores de educação especial e geral (50 professores) através de perguntas abertas para ter uma melhor compreensão da integração da aprendizagem e da alfabetização digital. Os resultados do estudo foram interpretados para aprimorar a prática e a pesquisa do futuro da tecnologia por meio da alfabetização digital.

Palavras-chave: Alfabetização digital. Estudantes com deficiência. Ensino fundamental.

### **ABSTRACT**

Technology has shaped the definition of literacy from the traditional meaning of having the ability to read and write to being a social practice that allows individuals to learn and interact with the world. With this notion of literacy, technology became a tool to motivate and engage all students through broad practices and platforms that could effectively empower a student's learning experience. The shift from print content to digital format is a point of transfer from the traditional understanding of literacy to a new, modern meaning. This has led to a new term known as digital literacy, whereby perceiving information, acquiring knowledge and expressing understanding for learning purposes are delivered in a digital format. Therefore, this study proposes to cover and review the implementation of technology in digital learning for primary school students with disabilities. In addition, the study investigated special and general education teachers (50 teachers) using open-ended questions to gain a better understanding of the integration of learning and digital literacy. Study results were interpreted to enhance practice and research of the future of technology through digital literacy.

Keywords: Digital literacy. Disabled students. Elementary School.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em História, Centro Universidade São Camilo/ES, [marciventura@hotmail.com](mailto:marciventura@hotmail.com)

<sup>2</sup> Licenciatura em Ciências Biológicas, Centro Universidade São Camilo/ES, [mariagabrielasobrosa@gmail.com](mailto:mariagabrielasobrosa@gmail.com)



## **INTRODUÇÃO**

A alfabetização vai além da capacidade de ler e escrever; é uma prática social que permite às pessoas aprender e interagir com o mundo. O significado tradicional de alfabetização significa capacitar os indivíduos a ler e escrever para aumentar os níveis de proficiência necessários para interagir na sociedade (JALKANEN e VAARALA, 2013). Holisticamente, na perspectiva de um aluno, a alfabetização é uma habilidade essencial que permite aos alunos: (a) aprender sobre o mundo (rua, 2003), (b) participar da sociedade (LABBO et al., 1998), (c) completar tarefas de apoio à melhoria e (d) interagir com o ambiente circundante através de troca de ideias e compartilhamento de conhecimento (KOLB, 2014). Creeden (2010) explica ainda que somente quando uma criança desenvolve essas habilidades básicas de alfabetização, ela então poderá participar de discussões sociais e ocupar espaço no grupo da sociedade. Considerando inglês, francês, chinês, árabe ou qualquer outro idioma como o modo de comunicação, a alfabetização pode ser expressa como a capacidade de pensar, comunicar e racionalizar dentro e, se bilingue, idioma. A nova mudança da alfabetização tradicional de um formato de palavra impresso para uma abordagem integrativa coloca novos desafios e vários benefícios para o sistema educacional, especialmente para aqueles alunos com deficiência.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A relação entre sociedade e alfabetização é um fenômeno complexo que levou a grandes transformações na sociedade em resposta às múltiplas funções das formas digitais que agora compõem a alfabetização (GEE, 2005). A compreensão da alfabetização no contexto da sociedade moderna traz consigo a realidade de que o mundo é amplamente digital, e os alfabetizados digitais devem possuir certas habilidades para permitir que os indivíduos analisem informações de várias formas, fontes, bem como produzir conteúdo nos mesmos meios (BAWDEN, 2001).

Um pouco diferente do texto tradicional em papel, a alfabetização digital impõe novas demandas e capacidade de ser criativo, inovador e de pensar criticamente (JANSEN et al., 2000). É sobre como os vários objetos se reúnem para apoiar ou desviar o entendimento do público-alvo (COUREY et al., 2013). A capacidade de captar informações do mundo digital de maneira eficaz, é fundamental para a sociedade moderna (MARTIN, 2008). De acordo com a alfabetização digital, muitas escolas atualizam regularmente seus métodos de ensino para

acompanhar a aceleração dos desenvolvimentos tecnológicos (WENG et al., 2014). Entrelaçado na alfabetização digital, está o entendimento de que o processo de aprendizagem também é influenciado pela natureza do conteúdo. Assim, as escolas começaram a integrar e fazer uso de mais tecnologias digitais. Por exemplo, muitas escolas adotaram tabletes para apoiar o uso de aplicativos e livros digitais no processo de aprendizagem (ERTEM, 2010). O casamento de ensino e aprendizagem com a alfabetização digital desenvolveu um novo entendimento guiado por aprendizado digital. Ainda de acordo com Ertem (2010), a aprendizagem digital é definida como qualquer instrução prática que utiliza a tecnologia digital para apoiar o aprendizado. Algo que pode facilitar o processo de aprendizado, motivando e envolvendo os alunos por meio de práticas e plataformas amplas que poderiam efetivamente usar a tecnologia para fortalecer a experiência de aprendizado de um aluno.

O aprendizado digital pode misturar várias formas de tecnologia digital para apoiar o processo de aprendizado. Contudo, o aprendizado digital efetivo incorpora uma infinidade de tecnologias digitais com várias estratégias de pesquisas e estratégias baseadas em evidências para apoiar uma variedade de alunos a alcançar os resultados desejados. Como prática, a aprendizagem digital tem o potencial de fornecer aos alunos um meio de obter novos conhecimentos de maneira mais rápida e eficiente (CHEN et al., 2009).

A alfabetização digital tornou-se comumente usada para esclarecer os cidadãos e também informalmente empoderá-los (ERSTAD, 2010). A necessidade de alfabetização digital está guiando e moldando a programação educacional (PIANFETTI, 2001). Alguns países em desenvolvimento estão atualizando seus sistemas de aprendizagem, apoiando a alfabetização digital através da integração da aprendizagem digital em seu sistema de aprendizagem (MADON et al., 2009). Compreender a alfabetização digital misturada com o surgimento da aprendizagem digital fornece à profissão educacional uma oportunidade de redesenhar suas práticas para ser mais inclusiva para todos os alunos, especialmente aqueles com aprendizado diversificado e com necessidades educacionais reduzidas. Como termo, a alfabetização digital tem recebido grande foco na educação nos últimos anos.

De acordo com Leu (2000), houve um foco limitado na educação de alunos com deficiência e diversas necessidades de aprendizagem. Se feito corretamente, a alfabetização digital poderá oferecer oportunidades para todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência e outras necessidades (COYNE et al. 2012). Por exemplo, usando um número de ferramentas on-line e baseadas na internet na sala de aula, pode-se oferecer aos alunos com deficiência novas

maneiras de se envolver com o conteúdo, captar informações e expressar sua compreensão desse conteúdo (KATIMS, 2000). No geral, isso permite novas oportunidades de aprendizado para melhorar as habilidades de leitura, escrita e compreensão (CHEN, 2010). Alfabetização digital não é apenas a capacidade de usar dispositivos, softwares ou aplicativos com o objetivo de ler ou escrever, mas também inclui uma enorme quantidade de variabilidade complexa que requer preparação e prática (ESHET-ALKALAI, 2004).

A alfabetização digital, no entanto, não substitui as formas mais antigas ou existentes de alfabetização, mas, procura basear-se nos fundamentos dessas formas (LABBO, et al., 1998). Permite que indivíduos acesse rapidamente as informações e compartilhe a um baixo custo financeiro. Também difere das formas tradicionais de alfabetização, a alfabetização digital permite que as pessoas pesquisem rapidamente informações disponíveis em várias formas de imagens, sons e formas escritas (ERTEM, 2010). Como habilidade e ferramenta, essa forma de alfabetização é importante para o futuro da sociedade e, portanto, é necessário dentro do sistema educacional moderno (GUNTER e KENNY, 2012). Geralmente, a alfabetização digital envolve o uso de texto digital simples, juntamente com várias ferramentas, incluindo áudio, vídeo, imagens e hipertexto. Assim, a plataforma de alfabetização digital oferece inúmeras maneiras de facilitar o aprendizado processo. Embora isso permita mais alunos, também exige novos conhecimentos e práticas do professor em sua capacidade de integrar efetivamente a tecnologia em um ambiente de aprendizado coeso (COYNE et al., 2012).

Muitos estudos têm se concentrado na tecnologia para aprimorar as habilidades de leitura entre estudantes com deficiência através de várias estratégias e abordagens. O estudo de Chen (2010) mostrou resultados positivos para 58 dificuldades de aprendizagens em alunos da quinta e sexta séries, examinando diferentes atividades on-line e pesquisando tarefas de leitura e compreensão. O uso da leitura assistida por computador beneficiou estudantes com deficiência, bem como estudantes com autismo quando usam a leitura precoce baseada em computador (WHITCOMB, et al., 2011). McClanahan, et al. (2012) analisaram o papel do iPad como uma ferramenta instrucional para melhorar a leitura para atenção. Os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) pensaram em e-books. No mesmo cenário, Chen (2010) analisou 13 alunos com deficiência e como o uso de iPads levou a ganhos significativos na leitura, compreensão e vocabulário. A pesquisa mostrou o benefício da leitura em formato digital para estudantes com deficiência. Por exemplo, Ertem (2010) analisou o efeito de livros de histórias com computador com animação e imprimir livros de histórias. Os resultados

indicaram diferença significativa para alunos que leem os livros de histórias, comparados ao grupo de estudantes que leem livros de histórias impressos regularmente, como visto em sua compreensão pontual de leitura. Gunter e Kenny (2012) examinaram o impacto da implementação de narrativas digitais para motivar e melhorar a proficiência em leitura entre 48 alunos duas vezes excepcionais no ensino fundamental e o resultado indicado, melhorou significativamente na proficiência em leitura para os alunos após a intervenção. Lendo conquistas através dos formulários digitais permitiram que alunos com deficiência significativa, desenvolvessem habilidades de leitura. (COYNE et al., 2012).

A ênfase de melhorar a escrita através da tecnologia tem sido uma tarefa principal em muitas pesquisas para estudantes com deficiência no ensino fundamental. Muitos estudos mostraram melhora nas habilidades de escrita dos alunos, especificamente estudantes que têm dificuldades de aprendizagem e TDAH, por meio de canetas digitais, a fim de aumentar a qualidade das notas dos alunos e estratégias de anotações (BELSON et al., 2013). Faux (2005) encontrou melhora para estudantes com dificuldades de aprendizagem e TDAH na produção e criação de histórias independentes. Além disso, o uso baseado na web tecnologia projetada para apoiar a escrita facilitou performances e habilidades de escrita para produzir textos organizados e frases, além de gerar peças mais coerentes para os alunos com dificuldades de aprendizagem (ENGLERT et al., 2003). Tecnologias como a Pentop<sup>3</sup> aumentaram os ensaios para estudantes com deficiências leves (BELSON et al., 2013). Diferentes e diversos estudos mostraram como o papel da tecnologia tem um impacto positivo no desenvolvimento de habilidades de escrita para alunos com deficiência. Alguns estudos mostraram o benefício da tecnologia para os ambientes multimídia para escrever para alunos com deficiência no ensino fundamental (RAO et al., 2009).

Os aplicativos que permitem que os alunos escrevam através de instruções assistidas por computador sobre as respostas para escrever histórias, resultam positivamente por ensinar os alunos a construir histórias relacionadas a vários tópicos, particularmente para o autismo (PENNINGTON et al., 2012). Tablets como iPads tornaram-se frequentemente usados no ensino da escrita. Cumming et al. (2014) integraram iPads ao ensino de alunos com deficiências no desenvolvimento cognitivo e descobriram que os iPads ajudavam os alunos a se tornarem alunos mais independentes. Assim, vários estudos mostraram como os iPads ajudam os alunos

---

<sup>3</sup> A Caneta Falante **Pentop** é um dispositivo que tem o formato de uma caneta e possui um sensor posicionado em sua ponta.

a alcançar a conclusão independente da alfabetização digital em sala de aula (SMITH et al., 2013). Usando smartphones para o objetivo do ensino da alfabetização, surgiu em vários estudos para estudantes com deficiência (CAMPIGOTTO et al., 2013); por exemplo, um estudo de Fernández-López et al., (2013) indicaram que o uso de smartphones ajudou a aumentar as habilidades linguísticas dos alunos.

Nos últimos anos, alguns estudos se concentraram no vocabulário e na identificação de palavras em formato digital para estudantes com deficiências. A instrução assistida por computador tem sido usada na maioria dos estudos voltados para alunos do ensino fundamental com deficiências. Por exemplo, Coleman-Martin et al., (2005) mostraram que o uso de instruções assistidas por computador permitia aos alunos praticar a decodificação e a identificação de palavras por si mesmos. Além disso, as instruções assistidas por computador ajudaram os alunos com autismo a aumentar o aprendizado dos símbolos ortográficos, bem como a leitura de palavras de vista (YAW et al., 2011). Os tablets entraram no campo educacional por meio de iPads para ajudar a fazer a conexão entre palavras e imagens para estudantes com deficiências graves (RAPPOLT-SCHLICHTMANN et al., 2013). Além disso, iPads foram usados para fornecer explícitas instruções para o ensino de termos científicos para alunos com autismo (Smith et al., 2013). De acordo com Sugawara e Yamamoto (2007), o ensino da leitura e construção de palavras é aumentado através da tecnologia, especialmente para quem tem deficiências de desenvolvimento.

O objetivo deste estudo foi investigar a literatura relacionada à prática e pesquisa de alfabetização digital para alunos do ensino fundamental com deficiência através de uma revisão abrangente. Além disso, o objetivo era investigar questões gerais e as perspectivas de alfabetização digital dos professores de educação especial. Com a noção de alfabetização digital, este artigo investiga a interseção de novos conhecimentos através das lentes da aprendizagem digital por meio de várias mídias e textos digitais entre dispositivos (por exemplo, computador, tablet e celular) relacionado a alunos com deficiência no ensino fundamental. Portanto, o estudo procura examinar como a tecnologia está mudando o significado da alfabetização através de professores de educação geral e que usam qualquer prática instrucional envolvendo tecnologia para apoiar a alfabetização de alunos com deficiência. Assim, para entender o papel da tecnologia através do desenvolvimento da alfabetização de estudantes com deficiência, o estudo colocou três questões principais:

1. Quais são as perspectivas dos professores de educação geral e especial da alfabetização digital?
2. Quais são os principais desafios da implementação da alfabetização digital com alunos com deficiência?
3. Que tipo de dispositivos os professores de educação geral e especial usam para ensinar aos alunos com deficiência?

## **METODOLOGIA**

O total de participantes se resumia em 50 professores da educação especial e regentes, que ensinava direta ou indiretamente estudantes com deficiência na cidade de Cachoeiro de Itapemirim - ES. Os professores eram de diversas escolas e distritos que ensinaram em diferentes séries, tanto na educação inclusiva quanto nas instituições.

Este estudo procurou coletar dados através de um conjunto de três perguntas abertas para obter um melhor entendimento que inclui as perspectivas dos professores de educação especial e geral, os desafios da implementação da alfabetização digital e tipos de dispositivos e aplicativos que os professores usam para ensinar. As questões abertas consideraram práticas recentes no ensino de alunos com deficiência por meio de tecnologia relacionada à alfabetização.

As questões abertas foram codificadas e analisadas por meio da análise de conteúdo derivada diretamente do texto em categorias de codificação, usando uma análise sistemática de texto, incluindo temas e subtemas (CRESWELL, 2013).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As conclusões das perguntas da pesquisa se encaixam nos principais temas, com base nas respostas dos participantes. Ao revisar as perspectivas dos professores, podemos desenhar três temas principais que se entrelaçam nos resultados. Estes temas incluem alfabetização digital como forma de engajamento e motivação, como forma de representação e como meio para melhorar as habilidades e realizações dos alunos. É digno de nota como a alfabetização digital projeta dentro do A pesquisa demonstrou um forte foco na superação de obstáculos e barreiras associados ao desempenho do aluno necessidades, especificamente para alunos com deficiência.

Muitos estudos indicaram que os jovens passam mais tempo na internet do que em qualquer outra atividade, e consideram a internet seu principal e mais útil recurso para ajudá-los em seus trabalhos escolares (OLSSON, 2006). Somente essas informações fornecem motivação para pesquisar e implementar novas formas de representação de materiais para os alunos. O objetivo deste estudo foi verificar o que é conhecido na pesquisa disponível literatura e perspectivas dos professores sobre alfabetização digital em uma variedade de dispositivos para apoiar formas tradicionais de leitura e escrita para fins acadêmicos. Todos os estudos analisados neste estudo mostraram um resultado positivo em relação entre a implementação de conteúdo digital e resultados associados para alunos com deficiência. Com base nos resultados, havia três temas principais: alfabetização digital como forma de engajamento e motivação, como forma de representação e como um meio para aprimorar as habilidades e realizações dos alunos.

## **CONCLUSÕES**

Os objetivos deste estudo foram fornecer uma visão geral, investigando a literatura disponível e considerar perspectivas dos professores por meio de perguntas abertas sobre alunos com deficiência no ensino fundamental. Logo, é importante garantir um impacto positivo da alfabetização digital para estudantes com deficiência. Como mencionado, existe uma necessidade de mais pesquisas na área de alfabetização digital para estudantes com deficiência, devido à difusão digital a interação que se tornou na sociedade moderna (WOLFE e FLEWITT, 2010). Assim, afirma-se que o objetivo deste estudo foi alcançado, pois, o mesmo pode contribuir para o campo da educação especial que vai além dos entendimentos tradicionais do desenvolvimento da alfabetização para uma nova visão.

## **REFERÊNCIAS**

- BAWDEN, D. (2001). Informação e literacia digital: uma revisão de conceitos. *Diário da documentação*, 57 (2), 218-259, 2001.
- BELSON, S.I., Hartmann, D., & Sherman, J. Anotação digital: O uso de canetas eletrônicas com os alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. *Jornal de Tecnologia da Educação Especial*, 28 (2), 13-24, 2013.
- BOUCK, E. C., Doughty, T. T., Flanagan, S.M., Szwed, K., & Bassette, L. A caneta é mais poderosa? Usando computadores Pentop para melhorar a escrita dos alunos do ensino médio. *Revista de Educação Especial Tecnologia*, 25 (4), 33-47, 2010.

CAMPIGOTTO, R., McEwen, R. e Demmans Epp, C. Especialmente social: explorando o uso de um iOSaplicação em salas de aula com necessidades especiais. *Computadores e Educação*, 60 (1), 74-86, 2013.

CHANDLER-OLCOTT, K. & Mahar, D. "Conhecimento técnico" atende a multiliteracias: explorando as adolescentes práticas de alfabetização mediadas pela tecnologia. *Reading Research Quarterly*, 38 (3), 356-385, 2003.

CHEN, H.Y. Estratégias de compreensão de leitura on-line entre as disciplinas geral e especial da quinta e sexta séries estudantes de educação. *Educação, Pesquisa e Perspectivas*, 37 (2), 79109, 2010.

CHEN, M., Wu, T., Lin, Y., Tasi, Y., & Chen, H. O efeito de diferentes representações na leitura digital texto para alunos com deficiências cognitivas. *British Journal of Educational Technology*, 40 (4), 764- 770, 2009.

CREEDEN, J. Estratégias de Avaliação: Ferramentas que apoiam estudantes não verbais, com múltiplas deficiências, adquirir habilidades de alfabetização. NY: Faculdade St. John Fisher, 2010.

CRESWELL, J.W. Pesquisa qualitativa e desenho da pesquisa: escolha entre cinco abordagens (3ª ed.). Mil Oaks, CA: Publicações prudentes, 2013.

CUMMING, T., Strnadová, I., & Singh, S. iPads como ferramentas instrucionais para melhorar as oportunidades de aprendizado para estudantes com deficiência no desenvolvimento: um projeto de pesquisa-ação. *Pesquisa-Ação*, 12 (2), 151-176, 2014.

ENGLERT, C., Manalo, M., & Zhao, Y. Posso fazer melhor no computador: os efeitos da tecnologia ativada andaimos na composição de jovens escritores. *Journal of Special Education Technology*, 19 (1), 5-22, 2003.

Erstad, O. Educando a geração digital. *Revista Nordic de Literacia Digital*, 5 (1), 56-70, 2010.

ESHET-ALKALAI, Y. Alfabetização digital: uma estrutura conceitual para habilidades de sobrevivência na era digital. *Diário de Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93106, 2004.

FAUX, F. Multimodalidade: como os alunos com necessidades educacionais especiais criam histórias multimídia. *Educação, Comunicação e Informação*, 5 (2), 167-181, 2005.

GEE, J. Os Novos Estudos de Alfabetização: da "socialmente situada" à obra do social. Em D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Literacias situados: Leitura e escrita em contexto* (pp. 180–196). Londres: Routledg, 2000.

GRAHAM, S. e R. Harris, K. O papel das habilidades de auto-regulação e transcrição na escrita e na escrita desenvolvimento. *Psicólogo educacional*, 35 (1), 3-12, 2000.



GUNTER, G. e KENNY, R. UB o diretor: Utilizando trailers de livros digitais para envolver alunos talentosos e duas vezes excepcionais na leitura. *Educação sobredotada Internacional*, 28 (2), 146-160, 2012.

JALKANEN, J., e Vaarala, H. Textos digitais para aprender finlandês: recursos compartilhados e práticas emergentes. *Aprendizagem e tecnologia de idiomas*, 17 (1), 107-124, 2013.

JANSEN, B., Spink, A. e Saracevic, T. Vida real, usuários reais e necessidades reais: um estudo e análise de usuários consultas na web. *Processamento e gerenciamento de informações*, 36 (2), 207-227, 2000.

KENNEDY, M. e Deshler, D. Instrução de alfabetização, tecnologia e alunos com dificuldades de aprendizagem: Pesquisa que temos, pesquisa que precisamos. *Disability Learning Quarterly*, 33 (4), 289-298, 2010.

KOLB, D. A. *Aprendizagem experiencial: a experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento* (2ª ed). Novo Jersey: Pearson Education, Inc, 2014.

LABBO, L., Reinking, D. e McKenna, M. Tecnologia e educação para a alfabetização no próximo século: explorando a conexão entre trabalho e escolaridade. *Jornal de Educação Peabody*, 73 (3-4), 273-289, 1998.

LEU, D. Alfabetização e tecnologia: conseqüências líticas para a educação em alfabetização na era da informação. Em M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson e R. Barr (Eds.), *Manual de pesquisa em leitura* (pp. 743-770), 2000.

MADON, S., Reinhard, N., Roode, D. e Walsham, G. Projetos de inclusão digital em países em desenvolvimento: Processos de institucionalização. *Tecnologia da informação para o desenvolvimento*, 15 (2), 95-107, 2009.

MARTIN, A. Alfabetização digital e a "sociedade digital". Em C. Lankshear e M. Knobel (Eds.), *Literacies digitais* (pp. 151-176). NY: Peter Lang, 2008.

OLSSON, T. Uso ativo e calculado da mídia entre jovens: exemplos empíricos de um sueco estude. Em D. Buckingham e R. Willett (Eds.), *Gerações digitais: crianças, jovens e os novosmídia* (pp.115-130). NY: Routledg, 2006.

PENNINGTON, R., Stenhoff, D., Gibson, J., & Ballou, K. Usando instruções simultâneas para ensinar a escrever histórias baseadas em computador para um aluno com autismo. *Educação e tratamento de crianças*, 35 (3), 389-406, 2012.

PIANFETTI, E. Professores e tecnologia: alfabetização digital através do desenvolvimento profissional. *Artes da Língua*, 78 (3), 255-262, 2001.

SMITH, B., Spooner, F., e Wood, C. Usando instruções explícitas assistidas por computador incorporadas para ensinar ciência para estudantes com desordem do espectro autista. *Pesquisa em Distúrbios do Espectro do Autismo*, 7 (3), 433- 443, 2013.

SUGASAWARA, H. e Yamamoto, J. Ensino por computador da construção e leitura de palavras em dois alunos com deficiências de desenvolvimento. *Intervenções Comportamentais*, 22 (4), 263-277, 2007.

WHITCOMB, S., Bass, J. e Luiselli, J. Efeitos de um programa de leitura precoce baseado em computador (Headsprout) na lista de palavras e habilidades de leitura de texto em um aluno com autismo. *Revista de Desenvolvimento e Física Disabilities*, 23 (6), 491-499, 2011.

YAW, J., Skinner, C., Parkhurst, J., Taylor, C., Booher, J. e Chambers, K. Ampliando a pesquisa em um intervenção de leitura visual de palavras por computador para um aluno com autismo. *Journal of Behavioral Educação*, 20 (1), 44-5, 2011.

## **REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO EM MEIO A PANDEMIA DA COVID – 19**

Amanda Alexandra Ferreira Silva <sup>1</sup>  
Francisca Aline Micaelly da Silva Dias<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A psicopedagogia é uma área do conhecimento que busca compreender como as pessoas aprendem e quais os obstáculos que surgem nesse processo de aprendizagem. Nesse sentido a presente pesquisa traz reflexões sobre a atuação do psicopedagogo em meio a pandemia da COVID-19. Tem por objetivo compreender como um psicopedagogo pode atuar em períodos de pandemia nas dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas crianças. A pesquisa baseou-se em estudos bibliográficos fundamentados em teóricos como: Anjos e Dias (2015); Bossa (2019); Brasil (2020); Costa, Pinto e Andrade (2013); De Lima e Souza (2021); Graça, Silva e Nascimento (2015); Soares e Sena (2012). A técnica utilizada para a construção dos dados consistiu na aplicação de um questionário estruturado composto por 6 questões subjetivas. Diante do exposto, e conforme foi apresentado nos dados coletados no questionário, conclui-se que a atuação psicopedagógica fica restrita a orientação com os pais, em que mesmo utilizando recursos adaptados e interativos torna-se inviável desenvolver e acompanhar de perto as crianças, ocasionando assim, um agravamento nas dificuldades de aprendizagem das crianças. Palavras-chave: Artigo Científico. Elaboração do resumo. Orientação para redação do resumo.

### **ABSTRACT**

Psychopedagogy is an area of knowledge that seeks to understand how people learn and what obstacles arise in this learning process. In this sense, the present research brings reflections on the performance of the psychopedagogue in the midst of the COVID-19 pandemic. It aims to understand how a psychopedagogue can act in times of pandemic in the learning difficulties faced by children. The research was based on bibliographical studies based on theorists such as: Anjos e Dias (2015); Bossa (2019); Brazil (2020); Costa, Pinto and Andrade (2013); De Lima e Souza (2021); Graça, Silva and Nascimento (2015); Soares and Sena (2012). The technique used for data construction consisted of applying a structured questionnaire composed of 6 subjective questions. In view of the above, and as presented in the data collected in the questionnaire, it is concluded that the psychopedagogical action is restricted to guidance with parents, in which even using adapted and interactive resources it becomes unfeasible to develop and closely monitor the children, causing thus, an aggravation of the children's learning difficulties.

Keywords: Psychopedagogy. Pandemic. Learning difficulties.

---

<sup>1</sup>Especialista, Educandário Imaculada Conceição / Secretaria Municipal de Educação (Encanto/RN), [amandaalexandra-2012@hotmail.com](mailto:amandaalexandra-2012@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestre, Universidade Potiguar-UNP, [alinemicaelly2014@gmail.com](mailto:alinemicaelly2014@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A psicopedagogia surgiu no século XIX, em meio a necessidade de muitos professores e colabores em lidar com o fracasso escolar que vinha acontecendo ao longo dos últimos anos do século. A partir da década de 70, surge no Brasil, os primeiros cursos de psicopedagogia como complemento na formação dos professores para que pudessem solucionar os problemas de aprendizagem. Atualmente o psicopedagogo além de observar e identificar as dificuldades de aprendizagem, atua junto aos docentes no espaço escolar. No dia a dia, o maior desafio enfrentado pelas escolas é lidar com as dificuldades de aprendizagem, dessa forma, a atuação psicopedagógica se torna tão importante, pois, é a partir da sua prática que são desenvolvidas propostas a fim de contribuir com a superação das dificuldades de aprendizagem.

Em meio ao cenário pandêmico em que estamos vivendo, sentimos a necessidade de refletir sobre as dificuldades de aprendizagem encontradas em nossas escolas e como esse agravante se tornou ainda mais preocupante pelo fato de estarmos vivendo um período de isolamento social, devido a disseminação da COVID-19. Foi a partir dessas inquietações que surgiu o objeto de estudo deste artigo. Assim sendo, o mesmo busca responder a indagações de como está sendo realizado o atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem pelo psicopedagogo e quais os principais impasses na realização do trabalho psicopedagógico em meio a essa pandemia?

Para a construção teórica foram adotados procedimentos que incluem: leitura, fichamento e análise de materiais já elaborados sobre o tema estudado, como livros e artigos científicos, que examinam tema: REFLEXOES SOBRE A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19. Dentre os embasamentos teóricos que contribuíram nas ideias a serem usados para o desenvolvimento desta pesquisa pode-se citar: (ANJOS e DIAS 2015; BOSSA 2019; BRASIL 2020; COSTA, PINTO e ANDRADE 2013; DE LIMA e SOUZA 2021; GRAÇA, SILVA e NASCIMENTO 2015; SOARES e SENA 2012.)

A pesquisa tem como objetivo geral: compreender como um psicopedagogo pode atuar em períodos de pandemia nas dificuldades de aprendizagem em crianças. E específicos: identificar o papel da Psicopedagogia frente as dificuldades de aprendizagem em crianças no Ensino Fundamental I e analisar a importância da intervenção psicopedagógica para lidar com as dificuldades de aprendizagem.

O presente trabalho está organizado em quatro seções. Na Seção 2, será apresentada a fundamentação teórica acerca do percurso histórico da psicopedagogia, com reflexões sobre a pandemia da COVID-19 no Brasil e atuação do psicopedagogo nas escolas. Na Seção 3, a metodologia utilizada, os resultados da pesquisa e a análise dos dados. Por último, a Seção 4, expõe as considerações finais, com uma síntese da pesquisa, reforçando os principais pontos defendidos no texto, bem como sugestões para trabalhos futuros. A pesquisa será de cunho qualitativo e de campo, aplicada com duas Psicopedagogas atuantes na rede municipal de ensino, visando confrontar as respostas das mesmas. A técnica utilizada para a construção dos dados, consistiu na aplicação de um questionário estruturado composto por 6 questões subjetivas.

## **O PERCURSO HISTÓRICO DA PSICOPEDAGOGIA**

A psicopedagogia surgiu a partir da preocupação entre educadores, filósofos e médicos que buscavam soluções para a grande quantidade de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, o que acabava contribuindo para o fracasso escolar que vinha ocorrendo na Europa desde o século XIX. Segundo Costa, Pinto e Andrade (2013), os educadores: Itard, Pereire, Pestalozzi e Seguin, foram os principais colaboradores nos estudos sobre os problemas de aprendizagem.

No Brasil, na década de 70, os problemas de aprendizagem foram tratados como uma disfunção neurológica não identificado em exame clínico, também conhecida como disfunção cerebral neurológica - DCM (BOSSA, 2019). Segundo Bossa (2019) esse título DCM foi apenas um entre os vários diagnósticos utilizados para ocultar os problemas sócio pedagógicos apresentados, outros termos como a dislexia, disritmia foram usados com essa finalidade.

Bossa (2019) destaca que esta compreensão dos problemas de aprendizagem não é “invenção de brasileiro”, mas foi incorporada, porque possibilita um esclarecimento mais simples para a situação do sistema de ensino que estava em vigor, pois ocultava os reais motivos do problema.

Foi então, na década de 70, que surgiu no Brasil os primeiros cursos de especialização em psicopedagogia, procurando complementar a formação dos professores e psicólogos, para que pudessem resolver os problemas de aprendizagem. Sendo em 1979 criado o primeiro curso regular de Psicopedagogia, no Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo (GRAÇA, SILVA e NASCIMENTO, 2015)

De acordo com Bossa (2019) o primeiro grupo formado pelo Instituto Sedes Sapientiae, composto pela união do corpo docente e profissionais preocupados com os problemas de educação fundaram a Associação Paulista de Psicopedagogia (APp), que em seguida se transformou em Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). A Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp, colaborou para a definição do perfil profissional do psicopedagogo, promovendo encontros para discutirem sobre as experiências vividas no exercício da profissão e lutar pelos direitos dos psicopedagogos (GRAÇA, SILVA E NASCIMENTO, 2015)

## **REFLEXÕES SOBRE A PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL E ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NAS ESCOLAS**

Segundo Brasil (2020) em novembro de 2019, surgia uma doença respiratória causada pelo novo coronavírus, (SARS-CoV-2), na cidade de Wuhan, na China, gerando uma pandemia sanitária. Essa doença se destaca pela rapidez de disseminação, e dificuldades para conter os efeitos causados. Por tanto, em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia pelo novo coronavírus e os países, tiveram que estudar formas para conter o surto e reduzir a letalidade do vírus em seus territórios (BRASIL 2020).

Segundo De Lima e Souza (2021) no Brasil foi implantada uma lei que dispõe sobre as medidas a serem adotadas no enfrentamento do coronavírus. As medidas foram estabelecidas na Lei nº 13.979/2020. Esta lei declara em seu Art. 2º que:

- I - Isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e
- II - Quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus. (DE LIMA; SOUZA, 2021, P.817).

O isolamento e a quarentena se tornaram medidas preventivas eficazes contra a disseminação da COVID-19, e posteriormente o uso de máscaras, foi adicionado à lista de medidas preventivas (DE LIMA; SOUZA, 2021). Deste modo, a partir de março de 2020 as medidas de isolamento social ficaram mais rígidas e com os decretos estaduais e municipais, teve-se a suspensão das aulas presenciais em todo o Brasil. Escolas públicas, privadas e universidades cessaram as aulas presenciais e todos os estudantes tiveram que se ausentar de

suas rotinas e se recolher em casa. Assim, cada unidade de ensino, em consonância com as Secretarias de Educação, elaboraram propostas de atividades para garantir o processo de ensino.

A responsabilidade de se adaptar a esses novos desafios ficou a cargo dos professores, buscando metodologias e meios tecnológicos adequados a cada realidade do município em que se encontram. Neste caso, (DE LIMA, SOUZA 2021, p. 822) destacam que:

O Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria nº 343 (BRASIL, 2020a) publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), complementado pelos pareceres 09/20 CP/CNE (BRASIL, 2020b) e 11/2020 CP/CNE de 06 de junho e 07 de julho, (BRASIL, 2020c) dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus autorizando, assim, aulas que utilizem as Tecnologias de Comunicação e de Informação (TIC).

Em consequência disto, as crianças acabaram sentindo este impacto nas suas rotinas, pois, passaram a assistir aulas online, ficando as famílias encarregadas de ajudá-las nas tarefas passadas pelo professor. O contato com o professor e sala de aula, ficou restrito a uma tela, muitas vezes nem isso podiam. Neste sentido, as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e que tinham um atendimento individualizado, perderam esse contato. Segundo De Lima e Souza (2021) essas crianças foram as que mais sentiram as consequências da Pandemia na educação, que se mostra ainda mais enfraquecida.

Para Soares e Sena (2012) as escolas enfrentam no dia a dia um enorme desafio, que é lidar com as dificuldades de aprendizagem e desenvolver propostas de intervenção para que possam contribuir na superação dos problemas de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o papel do psicopedagogo é voltado para enfrentar os obstáculos que impedem o sujeito de aprender e possibilitar uma intervenção adequada ao problema (ANJOS; DIAS, 2015)

Assim, é de suma importância, a existência de um profissional especializado em psicopedagogia, que além de observar e identificar as dificuldades de aprendizagem, possa atuar junto aos docentes no espaço escolar de acordo com as características dos indivíduos. Para isso (SOARES E SENA, 2012, p.03) destacam:

O psicopedagogo pode desempenhar uma prática docente, envolvendo a preparação de profissionais da educação, ou atuar dentro da própria escola. Cabe também ao profissional detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa a fim de favorecer o processo de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos; realizar processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo. (SOARES E SENA, 2012, p.03).

Neste contexto, o psicopedagogo pode desenvolver sua ação de forma preventiva e terapêutica, buscando entender os processos de desenvolvimento e aprendizagens humanas, utilizando várias estratégias para resolver problemas que possam aparecer (SOARES; SENA 2012).

Graça, Silva e Nascimento (2015) destacam que o psicopedagogo atua diretamente nas dificuldades com base em estudos sobre processos diretos e individuais vividos pela criança em contato com o aprendizado. A escola é, então, atuante nesse processo de aprendizagem pois, insere o sujeito no seu mundo sociocultural (BOSSA, 2019).

Bossa (2019) em suas pesquisas, destaca que o conjunto das dificuldades de aprendizagem são tratadas como sintomas e envolvem conceitos como dificuldades de aprendizagem escolar, problemas de aprendizagem escolar, distúrbios de aprendizagem escolar, problemas específicos da aprendizagem escolar, déficit de atenção, transtorno de leitura, transtorno de escrita, dislexia e outros. Neste caso, a escola também se torna uma parte complementar do objeto de investigação.

Portanto, é em meio a sérias dificuldades de aprendizagem encontradas, que a atuação psicopedagógica se torna uma prática de suma importância para que haja êxito no atendimento e superação de tais dificuldades.

## **METODOLOGIA**

Para a construção teórica desse trabalho foram adotados procedimentos que incluem: leitura, fichamento e análise de materiais já elaborados sobre o tema estudado, como livros e artigos científicos, que examinam o tema. Quanto à construção da pesquisa, destaca-se que foi realizada uma abordagem de campo, uma vez que se buscou obter informações relevantes sobre a problemática em questão por meio do contato direto com a realidade social. A pesquisa foi aplicada com duas Psicopedagogas atuantes na rede municipal de ensino. A técnica utilizada para a construção dos dados consistiu na aplicação de um questionário estruturado composto por questões subjetivas.

As questões que foram conduzidas no questionário consistiam nos seguintes questionamentos: a) como é realizado o diagnóstico de crianças com dificuldades de aprendizagem; b) nas suas práticas cotidianas, como realiza a intervenção com crianças com dificuldades de aprendizagem; c) o psicopedagogo pode desenvolver sua ação de forma preventiva e terapêutica. Como essas ações no período em que estamos vivendo nessa



pandemia, são realizadas? d) quais são as principais dificuldades encontradas ao realizar o seu trabalho na instituição neste período de pandemia? e) São utilizadas algumas estratégias para trabalhar com crianças visando superar as dificuldades de aprendizagem em meio a pandemia do COVID-19? f) neste período de pandemia, considera os recursos utilizados suficientes para minimizar as dificuldades de aprendizagem? Devido às limitações impostas pela pandemia, o questionário foi realizado remotamente.

Informamos que por questões éticas de pesquisa e de preservação da sua identidade, os nomes das duas entrevistadas não serão divulgados, será utilizado pseudônimos para a identificação das mesmas na pesquisa. As Psicopedagogas que participaram da pesquisa são do sexo feminino, uma tem 50 anos de idade e a outra tem 43 anos de idade. Com relação a formação profissional, ambas têm especialização em Psicopedagogia.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Após a conclusão da aplicação do questionário estruturado, os principais resultados foram analisados e interpretados com base na fundamentação teórica referenciada, a fim de discutir suas implicações.

Inicialmente, buscou-se compreender como é feito o diagnóstico de crianças com dificuldades de aprendizagem. A resposta obtida foi a seguinte:

*(Entrevistada X) A partir de conversas com o professor (a) da turma, em seguida, é realizada uma conversa com os pais e responsáveis, para realização da Anamnese.*

*(Entrevistada Y) A partir das queixas recebidas pelo o professor (a), faz-se necessário um encontro com os pais/responsável, para realização de uma Anamnese, em seguida fazer a (EOCA), o primeiro encontro com a criança, no qual é ofertado muitas opções para descobrir o assunto/tema de seu interesse ou se gosta mais de atividades que envolvem leitura e escrita, matemática, jogos, desenhos e outros.*

Com isso, percebe-se que para realizar o diagnóstico de crianças com dificuldades de aprendizagem é preciso de uma conversa o professor, com a criança e com a família. A avaliação psicopedagógica deve conter diferentes atividades, pois é nesse processo que o psicopedagogo estabelece as estratégias de intervenção que serão utilizadas, nesta é feita também, um diagnóstico sobre a aprendizagem da criança buscando entender o início do problema (ANJOS; DIAS, 2015).

Quando questionadas, sobre a forma como realizavam a intervenção com crianças com dificuldades de aprendizagem nas práticas cotidianas. As entrevistadas relataram que:

*(Entrevistada X) Neste período de pandemia, não foi possível realizar nenhuma intervenção com crianças com dificuldades de aprendizagem, houve uma conversa com as famílias e os responsáveis pela criança, de forma remota.*

*(Entrevistada Y) Sempre incluindo jogos e atividades audiovisuais, adaptadas para trabalhar suas dificuldades para alcançar o objetivo desejado.*

Para esse questionamento a entrevistada X, não realizou neste ano nenhuma intervenção psicopedagógica presencial, ouve apenas orientações com os pais, já a entrevistada Y trabalhou de forma adaptada visando alcançar resultados positivos nas dificuldades de aprendizagem.

Em seguida, foi solicitado que as entrevistadas descrevessem como o psicopedagogo poderia desenvolver suas ações durante o período da pandemia vivenciado:

*(Entrevistada X) Realiza a ação de orientar os pais e os professores a utilizarem ferramentas digitais para que os mesmos pudessem trabalhar com as crianças as dificuldades de aprendizagens. No ensino remoto é muito preocupante trabalhar essas crianças, devido à dificuldade de aprendizagem.*

*(Entrevistada Y) Neste período de pandemia, os atendimentos estão sendo de forma virtual/online, e contando sempre com a ajuda da família. Fazendo sempre o uso das ferramentas digitais, e atividades que envolvem coordenação motora grossa e fina, jogos e brincadeiras que envolvem danças e movimentos.*

De acordo com as entrevistadas, foi possível perceber que as ações desenvolvidas pelas Psicopedagogas em períodos de pandemia, independente de município, são atividades semelhantes, pois as mesmas orientam de forma online, porém, foi possível identificar que a entrevistada X demonstra maior preocupação com a orientação destas ações, devido as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças.

Posteriormente, questionou-se sobre as principais dificuldades encontradas ao realizar o seu trabalho na instituição neste período de pandemia:

*(Entrevistada X) Não poder se encontrar com a criança, tornando mais difícil o trabalho.*

*(Entrevistada Y) Não poder se encontrar com a criança, e ter que orientar a mãe ou responsável a realizar a atividade que necessitaria de nós profissionais para desenvolver e acompanhar a criança de perto.*

De acordo com duas respostas, pode-se compreender que muitas são as dificuldades encontradas ao realizar o trabalho nesse período de pandemia, em que a falta do contato direto com as crianças é a principal dificuldade apontada.

Ao serem questionadas sobre a utilização de estratégias para trabalhar com crianças visando superar as dificuldades de aprendizagem em meio a pandemia da COVID-19? As duas relataram que:

*(Entrevistada X) As estratégias usadas nas crianças, visando superar as dificuldades, foram atividades diferenciadas, jogos interativos. Já que as famílias, também apresentavam dificuldades em desenvolver com as atividades orientadas on-line.*

*(Entrevistada Y) Utilizo bastante jogos interativos online, trabalho as dificuldades com atividades audiovisuais (imagens, letras móveis, vídeos e jogos).*

Por fim, as entrevistadas foram questionadas, sobre se elas consideram os recursos utilizados suficientes para minimizar as dificuldades de aprendizagem, obteve-se as seguintes respostas:

*(Entrevistada X) Neste período de pandemia os recursos utilizados não foram suficientes, muitas dessas crianças, aumentaram as dificuldades de aprendizagem que já apresentavam.*

*(Entrevistada Y) Em partes. Nada substitui a presença física do profissional na vida da criança.*

Nesse caso, percebe-se que a entrevistada X destaca que com a pandemia as dificuldades de aprendizagem aumentaram ainda mais devido aos recursos insuficientes, bem como os obstáculos enfrentados pelos pais ao lidarem com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças. A resposta da entrevistada Y, vem para complementar a resposta da entrevistada X, que reconhece que esses recursos são insuficientes em partes, pois, nada substitui o trabalho do profissional.

As palavras das entrevistadas vão ao encontro das palavras de Graça, Silva e Nascimento (2015), que destacam que a intervenção psicopedagógica trabalha diretamente nas dificuldades apresentadas pelo indivíduo na aprendizagem.

## **CONCLUSÕES**

No decorrer desta pesquisa, destacou-se que as preocupações com as dificuldades de aprendizagens surgiram muito tempo antes de pensar em uma área específica como a psicopedagogia. E foi a partir desta preocupação com o fracasso escolar decorrente de dificuldades de aprendizagens, que surgiu a área da Psicopedagogia. Embora seja uma área relativamente nova, a psicopedagogia tem conquistado seu espaço. No entanto, ainda enfrenta

desafios significativos, já que a profissão não possui reconhecimento legal.

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi trazer reflexões sobre o papel da Psicopedagogia frente as dificuldades de aprendizagem em crianças no Ensino Fundamental I, bem como, entender como um psicopedagogo pode atuar em períodos de pandemia nas dificuldades de aprendizagem em crianças e compreender a importância da intervenção psicopedagógica para lidar com as dificuldades de aprendizagem.

Os referenciais teóricos serviram de apoio para a pesquisa, evidenciando os desafios postos a essa realidade pandêmica e os dados coletados mostram a real situação do trabalho psicopedagógico em período de pandemia.

Diante do exposto aqui, ficou evidente que, em meio a pandemia, a atuação do psicopedagogo fica muito restrita, pois impossibilitou o contato presencial com as crianças. Uma vez que, sem esse contato presencial, essa atividade ficou restrita aos pais. Embora a psicopedagoga tenha buscado meios online para facilitar o trabalho durante o período de distanciamento social, este ficou limitado a orientar as famílias a desenvolverem as atividades com as crianças.

Conforme foi apresentado nos dados coletados no questionário, conclui-se que a atuação psicopedagógica fica restrita a orientação com os pais. Estes, mesmo utilizando recursos adaptados e interativos não conseguem desenvolver e acompanhar de perto as crianças, ocasionando assim, um agravamento nas dificuldades de aprendizagem já apresentadas. Uma vez que é na intervenção de um profissional psicopedagogo que permite trabalhar as dificuldades de aprendizagem do aluno, possibilitando que ele avance em seu processo educacional.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Elza Karina Oliveira dos; DIAS, Juliana Rocha Adelino. Psicopedagogia: sua história, origem e campo de atuação. *Revela*, ano VIII, n. XVIII, p. 2, 2015.

BOSSA, Nadia Aparecida. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*/Nadia A. Bossa. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. Protocolo de manejo clínico da Covid-19 na Atenção Especializada [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Especializada à Saúde, Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. – 1. ed. rev. – Brasília: Ministério da Saúde, 2020. 48 p. : il.

COSTA, Ana Araújo; PINTO, Telma Maranhão Gomes; DE ANDRADE, Márcia Siqueira. Análise Histórica do surgimento da Psicopedagogia no Brasil. ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 7, n. 20, p. 10-21, 2013.

DE LIMA, Luciene César; SOUSA, Léa Barbosa. Pandemia do Covid-19 e o Processo de Aprendizagem: Um Olhar Psicopedagógico/Covid-19 Pandemic and the Learning Process: A Psychopedagogical Look. ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 15, n. 54, p. 813-835, 2021.

GRAÇA, Janilce Santos Domingues; SILVA, Arleide Barreto; NASCIMENTO, Michelline Roberta S. A institucionalização da psicopedagogia no Brasil. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 8, n. 1, 2015.

SOARES, Matheus; SENA, Clério Cezar Batista. A contribuição do psicopedagogo no contexto escolar. Associação Brasileira de Psicopedagogia, p. 1-9, 2012.

---

## REVISÃO DA LITERATURA INTERNACIONAL ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Linda Carter Souza da Silva<sup>1</sup>  
Luzia Guacira dos Santos Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo principal apresentar o resultado de um levantamento da produção científica em âmbito internacional que versa sobre a relação entre docência e professores/as com deficiência visual, partindo da seguinte questão-problema: Como a literatura internacional aborda questões que discutem a prática docente de professores/as com deficiência visual? Entre os objetivos específicos destacamos: a construção de um arcabouço teórico sólido em âmbito internacional sobre a temática e a reflexão sobre práticas docentes e professores com deficiência visual. Para subsidiar a discussão, dialogamos com os seguintes autores: Freire (1996), Monedero & Ângulo (2012), Minayo (2015), Lakatos & Marconi (2017), Silva & Silva (2021), entre outros. A metodologia se fundamenta na abordagem de cunho qualitativo (MINAYO, 2015), sendo uma Pesquisa bibliográfica (LAKATOS & MARCONI, 2003). Os resultados alcançados ainda se apresentam com particularidades inerentes às experiências pessoais, enquanto pessoa com Deficiência Visual e, enquanto profissional docente nessa condição visual com os desdobramentos advindos do espaço escolar/institucional.

Palavras-chave: Prática Docente. Deficiência Visual. Revisão de Literatura.

### ABSTRACT

The main objective of this work is to present the result of a survey of scientific production at an international level that deals with the relationship between teaching and teachers with visual impairment, starting from the following problem-question: How does the international literature address issues that discuss the teaching practice of visually impaired teachers? Among the specific objectives we highlight: the construction of a solid theoretical framework at the international level on the subject and the reflection on teaching practices and teachers with visual impairment. To support the discussion, we dialogued with the following authors: Freire (1996), Monedero & Ângulo (2012), Minayo (2015), Lakatos & Marconi (2017), Silva & Silva (2021), among others. The methodology is based on the qualitative approach (MINAYO, 2015), being a bibliographical research (LAKATOS & MARCONI, 2017). The results achieved are still presented with particularities inherent to their personal experiences as a person with Visual Impairment. Also, in the field of teaching as a professional with Blindness or Low Vision and the consequences arising from the school/institutional space

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação, PPGED/UFRN, [lindacarterlinda@hotmail.com](mailto:lindacarterlinda@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação, PPGED/UFRN, [agostoluzsilva@gmail.com](mailto:agostoluzsilva@gmail.com)

from these conditions.

Keywords: Teaching Practice. Visual impairment. Literature review.

## **INTRODUÇÃO**

O exercício da docência é, sobretudo, lugar de condição humana. A partir dessa perspectiva, refletir como se caracteriza o olhar acerca do/a professor/a no contexto escolar considerando seus aspectos sensoriais se torna ação necessária aos dias atuais, afinal, a prática da homogeneização escolar, não se restringe apenas aos estudantes, mas a todos e todas que dela sejam parte. Ao romper com esse pressuposto, a escola assume a alteridade enquanto lugar de atuação didático-pedagógica traduzindo-a em práticas inclusivas, justas e que respeitam as diferenças, também, no que diz respeito, ao corpo docente.

Esse artigo científico é um recorte do projeto de Doutorado intitulado por: “Saberes e práticas docentes de professores com deficiência visual: uma leitura crítica da realidade na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte”, aprovado junto a linha de pesquisa: Educação e Inclusão em contextos educacionais, do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O texto tem por objetivo principal, apresentar o resultado de um levantamento da produção científica em âmbito internacional que versa sobre a relação entre docência e professores/as com deficiência visual. Entre os objetivos específicos destacamos: a construção de um arcabouço teórico sólido em âmbito internacional sobre a temática e a reflexão sobre práticas docentes e professores com deficiência visual.

O problema de pesquisa pode se apresentar sobre duas vertentes: a ordem prática e a ordem intelectual (GIL, 1991). Seja na busca por traçar ações, verificar potenciais, delinear perfis, avaliar ou planejar, a ordem prática do problema de pesquisa delimita o percurso, de maneira que sua formulação circula entre áreas diversas da atuação humana. Já a ordem intelectual pressupõe a exploração de um objeto pouco conhecido com vistas a apresentar uma pesquisa com relevância e originalidade ao campo acadêmico. Dessa forma, partimos da seguinte questão-problema: Como a literatura internacional aborda questões que discutem a prática docente de professores/as com deficiência visual?

A escolha da temática teve início na graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2008-2012), perpassando a Especialização em

---

Educação em Direitos Humanos (2014-2015) e do Mestrado em Educação, junto a Linha de Pesquisa Educação e Inclusão em Contexto Educacionais, do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFRN (2016-2018). A conclusão do mestrado culminou na dissertação intitulada: “Relação entre Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego” (2018), cujo objeto de estudo transitou em torno das práticas pedagógicas de professores, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, voltadas à um aluno com cegueira.

Podemos ressaltar a nossa atuação junto à rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte como professora de Educação Especial e professora de Atendimento Educacional Especializado, o que oportunizou o encontro com profissionais com cegueira e baixa visão e acendeu em nós a curiosidade em saber mais a respeito de seus saberes e fazeres docentes. Consideramos a relevância do tema por contribuir na fundamentação de um estudo analítico reflexivo no que concerne ao exercício da docência por parte de professores/as com deficiência visual no mundo.

A principal hipótese para o levantamento da produção científica aqui apresentada aponta para o seguinte eixo: A produção de literatura em âmbito internacional acerca das práticas docentes de professores/as com deficiência visual ainda é insuficiente para a consolidação de um campo de estudo específico.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A prática docente é um campo que fundamenta pesquisas recentes em âmbito acadêmico (VALENTE & DANTAS, 2021; FRANZOLIN & TOSCANO, 2021). Nesse sentido, cabe-nos conceitua-la como parte do nosso arcabouço teórico-prático colocando-a como intrinsecamente atrelada ao fazer pedagógico e, conseqüentemente, aos processos que perpassam o ensino e a aprendizagem no contexto escolar. Sendo esses processos, campo de possibilidades para uma prática crítica e reflexiva que, conforme Freire (1996, p. 38) se apresenta como: “[...] implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, tão necessária nos espaços formativos.

Assim, as ações que norteiam o cotidiano escolar devem considerar o todo, sendo o/a professor/a reconhecido/a no exercício não apenas da docência, mas também de sua condição humana, o que recai sobre as singularidades que o/a constituem. Tal consideração é

---



ratificada por Lelis (2014, p. 65) ao afirmar: "(...) não haveria apenas um profissionalismo, mas antes formas particulares de viver o trabalho, que não são necessariamente visíveis, nem revestidas de características comuns". Esses caminhos possíveis de vivenciar o trabalho apontam para singularidades inerentes à constituição de ser humano, dizendo de outra forma, do jeito da pessoa ser e estar no mundo.

Quando essas formas se encontram com a condição de ser Pessoa com Deficiência e, mais especificamente, Pessoa com Deficiência Visual, os desafios da prática docente assumem maior complexidade, permeando-se entre, o ser e o saber, entre o pessoal e o profissional, entre o sujeito e o objeto (PIRES, 2008).

Ainda nos fundamentamos no campo da epistemologia da prática, pois, enquanto a epistemologia do saber se faz na relação sujeito-sujeito, a epistemologia da prática tem como eixo central a ação-reflexão-ação. Tal pressuposto, nos induz à compreensão do lugar da epistemologia junto aos saberes e práticas docentes e o papel das relações de poder que se estabelecem nessa construção social, política, econômica, cultural e educacional.

Por isso, comungamos com Colares *et al.* (2011, p.153) quando afirma: "A prática é um espaço corpóreo e multilateral (inclui o todo), onde convivem a sensibilidade, a ciência e a empiria. O diálogo entre elas é o fulcro da dimensão humana e ética da prática educativa docente." Esse exercício docente no cotidiano representa uma sinopse de relações, trocas e inteirezas da condição humana refletida através do lugar de fala, da formação histórica e social e, sobretudo, de como a construção do conhecimento se materializa nas ações didático-pedagógicas.

Junto a esse leque que constitui a reflexão sobre a prática docente e para a finalidade do estudo proposto, dialogamos com Silva & Silva (2021, p. 2-3) quando trazem contribuições significativas sobre a prática docente de professores e professoras com Deficiência Visual:

Formar-se professor ou professora pressupõe quebrar paradigmas e expectativas, porém, formar-se com deficiência visual é mais que isso, é resignificar o olhar do outro, diminuindo a distância entre as diferenças e aproximando-se do direito a ter sua dignidade reconhecida.

Desmistificar a prática docente enraizada em padrões de uma sociedade visuocêntrica é um dos nossos desafios na busca pelo redirecionamento do olhar a respeito da condição de ser docente com deficiência visual. É sob essa égide que o profícuo campo que

---

abrange a discussão sobre docência e deficiência visual necessita de pesquisas que evidenciem o lugar do professor/a com deficiência visual na escola e na sociedade.

## METODOLOGIA

O aporte metodológico que sustenta os dados apresentados se evidencia em uma pesquisa inicial de abordagem qualitativa (MINAYO, 2015), que afirma: “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares (...) Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Também se apresenta como de cunho bibliográfico. Lakatos & Marconi (2003, p.183) afirmam: “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” O recorte temporal do estudo em tela, compreende o período entre 2010 e 2020, tendo por descritores: *Teacher*, *Visual Impairment* e *Docentes con discapacidad visual*. A busca teve por fonte de coleta de dados os seguintes periódicos no campo da Educação: Education Resources Information Center (ERIC), a Dialnet e a Scielo Espanha.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A busca nas bases de dados citadas, considerando os descritores: *Teacher*, *Visual Impairment* e *Docentes con discapacidad visual*, levou-nos a identificar apenas 6 (seis) artigos científicos, os quais expomos no quadro a seguir:

QUADRO 1 - LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA  
INTERNACIONAL – 2010 a 2020

| Nº | ANO  | TIPO              | TÍTULOS   | AUTORIA  |
|----|------|-------------------|---|--|
| 01 | 2012 | Artigo Científico | Docente con discapacidad visual protagonista de la escuela inclusiva                              | José Antonio Gómez Monedero e Beatriz Núñez Angulo |
| 02 | 2015 | Artigo Científico | Individuals with visual impairments teaching in Nepal's mainstream schools: a model for inclusion | Kamal Lamichhane                                   |

|    |      |                   |  |   |
|----|------|-------------------|--|---|
| 03 | 2016 | Artigo Científico | Childhood fears among children who are blind: the perspective of teachers who are blind                        | Eman Al-Zboon   |
| 04 | 2016 | Artigo Científico | Tensions and perplexities within teacher education and P–12 schools for music teachers with visual impairments | Elizabeth Cassidy Parker e Tami J. Draves                   |
| 05 | 2019 | Artigo Científico | Making the Transition from Student with Visual Impairment to Teacher with Visual Impairment                    | Jane N. Erin  |
| 06 | 2019 | Artigo Científico | Accommodation Needs for Teachers Who are Blind and Teach Students with Visual Impairments                      | Phoebe A. Okungu<br>Nora Griffin-Shirley<br>Rona L. Pogrund |

Fonte: Elaborado a partir do levantamento da pesquisa/2022

Os seis artigos científicos encontrados sobre a temática ratificam a hipótese de escassez de produção científica internacional na área. No artigo intitulado: *Docente con discapacidad visual protagonista de la escuela inclusiva*, de autoria de José Antonio Gómez Monedero e Beatriz Núñez Ângulo, traz em sua discussão a experiência de Pedro como professor cego do Centro Público de Educação Primária e as situações que se envolvem no contexto da sua prática pedagógica.

Em *Individuals with visual impairments teaching in Nepal's mainstream schools: a model for inclusion*, o autor Kamal Lamichhane, faz uma análise sobre os desafios e pontos fortes do exercício docente de professores com deficiência visual em escolas do Nepal, revelando que eles apresentam dificuldades no ensino de disciplinas como matemática e ciências, pois essas, geralmente, fazem uso da lousa com maior frequência. Como um dos pontos fortes podemos apontar as boas habilidades de comunicação dos professores.

No artigo *Childhood fears among children who are blind: the perspective of teachers who are blind*, de Eman Al-Zboon, é considerado o medo de crianças cegas a partir da perspectiva de professoras cegas. Essas, atrelam os medos de crianças cegas à motivações internas, falta de treinamento dos demais sentidos e fatores familiares.

As autoras Elizabeth Cassidy Parker e Tami J. Draves, em *Tensions and perplexities within teacher education and P–12 schools for music teachers with visual impairments* abordam sobre a compreensão da sociedade e a oportunidade de empregos de forma

igualitária para professores de música com deficiência visual, tendo os programas de educação especial nas escolas P-12 e as universidades, como lugar de formação desse público.

O penúltimo artigo intitulado por: *Making the Transition from Student with Visual Impairment to Teacher with Visual Impairment*, de autoria de Jane N. Erin, traz um relato de transição entre ser estudante com deficiência visual e o tornar-se professor com deficiência visual, envolvendo aspectos sociais, emocionais e educacionais.

Por fim, o artigo: *Accommodation Needs for Teachers Who are Blind and Teach Students with Visual Impairments*, da autoria de Phoebe A. Okungu Nora Griffin-Shirley Rona L. Pogrud, traz questões que dialogam sobre as experiências e percepções de professores cegos quanto aos seus estudantes com deficiência visual, mapeando as necessidades de acomodação e melhorias no estabelecimento das relações.

Por meio desse levantamento bibliográfico, traçamos um panorama a nível macro compreendendo que, as pesquisas envolvendo professores com deficiência visual ainda se apresentam com particularidades inerentes as suas experiências pessoais, enquanto pessoa com Deficiência Visual. Tal realidade também se aplica no campo profissional, estando na função de docente com Cegueira ou Baixa Visão, acrescida de desdobramentos advindos do espaço escolar/institucional que tem imposto limitações à atuação docente por esse público.

A partir desse cenário, também consideramos que é de fundamental importância redirecionar as práticas docentes de professores/as com deficiência visual norterriograndenses com a reconfiguração do fazer pedagógico na escola, de forma que a inclusão, também, seja garantida aos profissionais que possam apresentar algum tipo de deficiência, para fins desse estudo em processo, mais especificamente, daqueles e daquelas com deficiência visual.

## CONCLUSÕES

A produção de literatura em âmbito internacional acerca das práticas docentes de professores/as com deficiência visual quando expõe apenas 6 (seis) artigos científicos sustenta a insuficiência do arcabouço teórico disponível a respeito do tema. Convidando-nos ao aprofundamento e engajamento científico em nosso estado de origem, com vistas a oportunizar reflexões sobre o exercício da prática docente de professores/as com deficiência visual.

Sob esses moldes, o projeto de Doutorado intitulado por: "Saberes e práticas docentes de professores com deficiência visual: uma leitura crítica da realidade na rede estadual de

---

ensino do Rio Grande do Norte”, aprovado junto a linha de pesquisa: Educação e Inclusão em contexto educacionais, do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte se apresenta como possibilidade inicial ao desenvolvimento de uma tese de doutoramento com a temática supracitada.

Revela a importância e necessidade do mapeamento desses profissionais nas redes de ensino do estado do Rio Grande do Norte e uma análise sistemática sobre sua atuação docente, considerando aspectos como: gênero, estrutura física e pedagógica do contexto escolar de atuação, metodologias de ensino adotadas, apoios e suportes, barreiras atitudinais, entre outras vertentes.

Por fim, ressaltamos a originalidade e viabilidade do estudo para que, assim, o processo de inclusão educacional e, mais especificamente, inclusão profissional seja uma realidade mediante um cenário ainda desafiador e convidativo a um lugar de alteridade. Colocando a equidade enquanto prática inclusiva e, reverberando junto aos profissionais que estejam na condição ser pessoa com deficiência visual.

## REFERÊNCIAS

AL-ZBOON, Eman. **Childhood fears among children who are blind: the perspective of teachers who are blind**. Early Years An International Research Journal, Volume 37, Issue 2, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2016.1168789>. Acesso em: 22 Jan 2022.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; GONÇALVES, Tadeu Oliver; COLARES, Anselmo Alencar; LEÃO Jacinto Pedro P. **O professor-pesquisador-reflexivo: debate a cerca da formação de sua prática**. Revista Olhar de professor, Ponta Grossa. N. 14. 2011.

ERIN, Jane N. (2019). **Making the Transition from Student with Visual Impairment to Teacher with Visual Impairment**. Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol 105, Issue 9, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0145482X11110500902>. Acesso em: 25 Jan 2022.

FRANZOLIN, Fernanda. TOSCANO, Carlos. **A prática docente na voz dos professores: ecos formativos e contextuais**. Educação em Revista - UFMG [en linea]. 2021, 37( ), [fecha de Consulta 6 de Febrero de 2022]. ISSN: 0102-4698. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399369188076>. Acesso em: 03 Feb 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

---

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3a . ed. São Paulo: Altas. 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo,SP: Atlas 2003.

LAMICHHANE, Kamal. **Individuals with visual impairments teaching in Nepal's mainstream schools: a model for inclusion**. International Journal of Inclusive Education. Volume 20, Issue 1, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2015.1073374>. Acesso em: 21 Jan 2022.

LELIS, Isabel. **A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias**. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Org). O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da Pesquisa Social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015;

MONEDERO, José Antonio Gómez. ÂNGULO, Beatriz Núñez. **Docente con discapacidad visual protagonista de la escuela inclusiva: Prácticas en educación inclusiva**. Diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad: actas de comunicaciones y pósters. Congreso internacional / coord. por Manuel Cotrina García, María del Carmen García García, 2012, ISBN 978-84-694-9762-3, p. 44-50.

OKUNGU, Phoebe A; SHIRLEY, Nora-Griffin; RONA, L. Pogrund. (2019). **Accommodation Needs for Teachers Who are Blind and Teach Students with Visual Impairments**. Journal of Visual Impairment & Blindness, Vol 113, Issue 3, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145482X19854902>. Acesso em: 31 Jan 2022.

PARKER, Elizabeth Cassidy; DRAVES, Tami J. **Tensions and perplexities within teacher education and P-12 schools for music teachers with visual impairments**. Arts Education Policy Review. Volume 119, Issue 1, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10632913.2016.1201028>. Acesso em: 25 Jan 2022.

PIRES, José. **Formação para a inclusão: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo do professor-educador**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. (Org). Políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

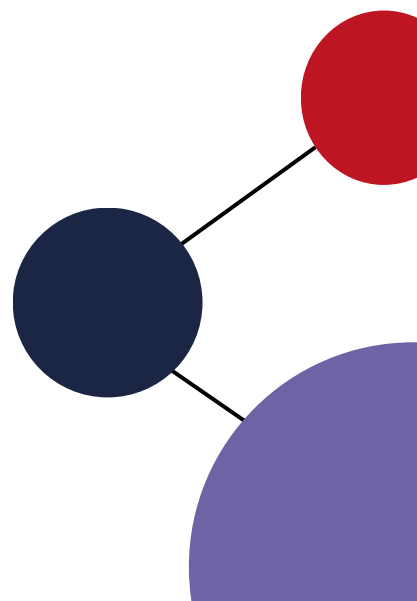
SILVA, Linda Carter Souza da. (2018). **Relação entre educação em direitos humanos e educação inclusiva nas concepções e práticas de professores de um estudante cego**. 2018. 175 f. Dissertação (mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Linda Carter Souza da. SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Professores(as) com deficiência visual na prática docente: O que revelam as pesquisas?** Revista Benjamim Constant, Rio de Janeiro, v. 27, n.63, 2021. p. 1-17.

VALENTE, Gabriela; DANTAS, Adriana Santiago Rosa (2021). **Práticas docentes e relações étnico-raciais: reflexos da sociedade brasileira.** Cadernos de Pesquisa, 51, e07327. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7327>. Acesso em: 03 Fev 2022.



## **Eixo 04** Educação Popular





---

## **A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR SOBRE O SEMIÁRIDO, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Marília Adla de Oliveira Lopes Silva <sup>1</sup>  
Maria José Rufino Batista<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O estudo "a construção de um novo olhar sobre o semiárido, no contexto da Educação do Campo", tem como objetivo compreender a partir de um novo olhar diante do semiárido no contexto da Educação do Campo, conhecer caminhos traçados para adequar-se a esse clima e relacionar uma experiência vivenciada enquanto estudante do período de graduação do curso em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), trazendo outras perspectivas para além das que são vistas em currículos de escolas de bases, com isso, buscando um olhar teórico a partir de autores que nos permitissem a uma reflexão sobre o tema em questão como, Miguel G. Arroyo (2012); Roberto Malvezzi (2007); Eliene Novaes Rocha e José da Cunha Paes Machado (2004); etc. Tendo como metodologia uma pesquisa bibliográfica para suporte de fundamentação e melhor compreensão do estudo e uma experiência vivenciada no curso de Licenciatura em Educação do Campo, relacionando a teoria e prática. Percebemos assim, que a vivência do curso oportunizou diversos conhecimentos para melhor compreender e entender como viver e conviver de forma inteligente no clima Semiárido com envolvimento de políticas públicas e com a lei sendo garantida na prática para a comunidade e os camponeses.

Palavras-chave: Educação do Campo. Semiárido. Construção. Novo Olhar.

### **ABSTRACT**

The study "the construction of a new look on the semi-arid, in the context of rural education", aims to understand from a new look at the semi-arid in the context of rural education, to know the paths taken to adapt to this climate and relate an experience as a student of the graduation period of the course in Interdisciplinary Degree in Rural Education, at the Federal Rural University of the Semi-Arid (UFERSA), bringing other perspectives beyond those seen in the curricula of basic schools, thus, seeking a theoretical look from authors who would allow us to reflect on the topic in question as, Miguel G. Arroyo (2012); Roberto Malvezzi (2007); Eliene Novaes Rocha and José da Cunha Paes Machado (2004); etc. Having as methodology a bibliographic research to support grounding and better understanding of the study and an experience lived in the course of Licenciatura in Field Education, relating theory and practice. We realized that the experience of the course provided the opportunity for diverse knowledge to better understand and understand how to live and coexist intelligently in the semi-arid climate

---

<sup>1</sup> Especialização em Educação e Contemporaneidade, Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró-RN, [marilialopes4@hotmail.com](mailto:marilialopes4@hotmail.com)

<sup>2</sup> Especialização em Educação e Contemporaneidade, Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró-RN, [mariabatista198516@gmail.com](mailto:mariabatista198516@gmail.com)

with the involvement of public policies and with the law being guaranteed in practice for the community and the peasants.

Keywords: Field Education. Semi-arid. Construction. New Look.

## **INTRODUÇÃO**

O clima semiárido está presente na maioria dos estados da região Nordeste, um clima típico das regiões que recebem precipitação abaixo da evapotranspiração, as quais sofrem com longos períodos de estiagem. As regiões que apresentam esse tipo de clima sofrem com problemas sociais e econômicos, gerados pela falta e escassez de água. A seca prejudica o desenvolvimento da agricultura, o que gera pobreza e más condições de vida. No caso do Brasil, um desses problemas é o êxodo rural, uma vez que as pessoas que ali vivem, fogem dos problemas causados pela seca. A Educação do Campo surge como uma política pública que contribui para a convivência no semiárido, tendo como principal objetivo, a inclusão social das pessoas, bem como os saberes marginalizados, com vistas à redução das desigualdades gritantes nessa região.

A Licenciatura em Educação do Campo, luta por uma educação no campo e do campo e traz a alternância como método fundamental na construção de projetos que melhore a vida dos camponeses. Essa metodologia proporciona a troca de saberes e efetiva a práxis, onde a ciência caminha junto com os saberes notórios. O presente artigo tem como objetivo compreender a partir de um novo olhar diante do semiárido no contexto da Educação do Campo, conhecer caminhos traçados para adequar-se a esse clima e relacionar uma experiência vivenciada enquanto estudante do período de graduação do curso em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), com um projeto contextualizado entre a educação do campo e a convivência com o semiárido. O qual apresenta uma experiência positiva, resultado de uma política pública.

No Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) existem alguns projetos que visam a alfabetização e escolarização de educação de jovens e adultos e capacitação dos trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária, como também de formação inicial com os cursos de licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia da Terra.

Dentro desses projetos do PRONERA, está a Educação do Campo, que aos poucos vem

---

conquistado seu lugar no âmbito das políticas públicas. Fruto das lutas dos movimentos e organizações sociais e expressivamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção, busca-se estabelecer uma base teórica voltada para a Educação do Campo no processo de ensino, apresentando um breve relato sobre sua luta e conquista como também a contextualização da educação e convívio no semiárido. Fundamentando a Educação do Campo, como uma política pública que contribui para uma melhor convivência no semiárido.

### **EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A educação do campo no cenário das políticas públicas surge no início do século XXI, que se dá através de organizações e de movimentos sócias, e com o papel significativo de setores universitários, juntos lutaram pela construção de sistema uma que se contrapôs as políticas que já existiram e existem o sistema educacional brasileiro nas primeiras décadas do século.

A luta pela acessão de políticas que atendessem aos povos do campo dentro do Plano Nacional de Educação (PNE) e suas diretrizes do decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010, fala sobre as políticas de educação do campo e suas resoluções.

Na resolução CNE e CEB no 1/ 2002 o mesmo representa um tempo de construção para os povos do campo, a mesma pauta as resoluções:

Art. 1º – A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida.

No contexto da Educação do Campo, destaca-se a importância dos movimentos sociais, por políticas públicas para uma Educação no Campo e do Campo, enfatizando a formação dos educadores, tendo como principal objetivo a formação humana dos sujeitos, seja na comunidade, no convívio familiar ou escolar, conhecendo e entendendo as especificidades de cada localidade. Que demonstra nesse fundamento, os cursos específicos de formação educadores do campo, contribuindo para a consolidação da educação, com contribuição efetiva nos currículos da formação docente e pedagógica.

A título de exemplo podemos destacar a seguinte citação:

---

Essa defesa de uma formação mais plural encontra justificativa na função política esperada da escola do campo. Ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar. (ARROYO, 2012, p.365).

É nítido a preocupação em se formar educadores do campo, visto que a Educação do Campo se diferencia da Educação Rural, por manter a hegemonia da educação numa perspectiva dualista, nesse sentido enfatizamos a gravidade das consequências de escolas do campo ter seu corpo docente formado de professores urbanos, profissionais sem a devida formação, negando o direito a educação básica de qualidade para os povos do campo.

A Educação do Campo é um direito adquirido por meios de muita luta dos movimentos sociais e garantidos por lei, sendo válido a discussão e pesquisa na área da Educação do Campo, para que a mesma seja efetivada em sua totalidade, tentando amenizar a dívida histórica social até hoje existente no campo.

Uma metodologia da Educação no e do Campo, é a Pedagogia da Alternância, criada por camponeses da França em 1935. A intenção era evitar que os filhos gastassem a maior parte do dia no caminho de ida e volta para a escola ou que tivessem de ser enviados de vez para morar em centros urbanos. No Brasil, a iniciativa chegou com uma missão jesuíta, no Espírito Santo, em 1969. As escolas no campo que adotam a pedagogia da alternância, os alunos têm as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de outras voltadas à agropecuária. Quando retornam para casa, devem desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam em hortas, pomares e criações, defende o uso em larga escala da Alternância, pois entende que ela valoriza o trabalho no campo.

## A EDUCAÇÃO E O SEMIÁRIDO

Quando pensamos em sobrevivência no semiárido, surge logo a ideia do uso geral das tecnologias, tecnologias sustentáveis. No que tange ao semiárido, o contexto ambiental é determinante no conhecimento dessas tecnologias. Dentre essas tecnologias destacamos o Programa da cisterna de placa para captação de água de chuva para abastecimento humano, no âmbito do projeto "Um milhão de cisternas" (P1MC).

O mesmo proporciona um leque de oportunidades para agricultores que sofrem com a falta de água no período de estiagem. Ter água nesse período gera emprego e renda ao homem do campo que vai desde a criação de animais, produção orgânica, venda de doces, produção de queijos entre outras rendas.

Algumas dessas tecnologias são verdadeiras pérolas, muitas vezes inventadas por pessoas do povo, sendo replicadas sem que ninguém detenha direitos de propriedade sobre elas. No semiárido, elas dizem respeito, sobretudo, à questão hídrica. O que está em jogo é o aproveitamento máximo da água disponível e sua estocagem para os períodos em que ela faltará. É a cultura da previdência, em vez da providência. Trata-se de uma mudança subjetiva e objetiva. A mudança subjetiva passa por uma nova educação, contextualizada, que deveria começar pelo próprio currículo escolar; a mudança objetiva passa pelas novas tecnologias. (MALVEZZI, 2007, p.106).

Ao discutirmos a Educação no Semiárido nos remete a pensar a partir de uma reconstrução de ideias, crenças e perceptivas que essa temática nos permite conhecer e relacionar-se com uma visão mais ampla e de uma reconstrução de concepções de senso comum, com isso, uma educação contextualizada ao campo afirmando que:

Uma proposta de Educação contextualizada precisa acima de tudo, compreender os sujeitos como pessoas capazes de produzir e disseminar conhecimento, baseados nas suas vivências, práticas e experiências cotidianas. Desconstruir a ideia de que a escola é repassadora de conhecimento “para quem não tem conhecimento” é um dos grandes desafios que envolvem as discussões e políticas da Educação contextualizada. (ROCHA e MACHADO, 2004, p.175)

Associar a educação contextualizada no campo é pensar, repensar e perceber a maravilha de saberes conectados em prol do bem comum, de uma educação que valorize as peculiaridades de cada sujeito da comunidade, que valorize o campo, a natureza o qual, fazemos parte dela, de modo que construindo um novo paradigma com a vivencia no Semiárido, dessa maneira, possamos “discutir a concepção de Educação, de escola, de homem, de sociedade que temos e que queremos e desejamos construir é passo fundamental”. (ROCHA e MACHADO, 2004, p.175), para que assim haja mudança nas práticas pedagógicas e no espaço social e espacial desse território, com um processo de reorganização ao novo olhar do semiárido.

Deste modo, ao dispor desse novo olhar perante o semiárido é preciso conhecê-lo para melhor compreender o local o qual somos integrados e promovendo uma melhor qualidade de vida e espaço social, com isso, Malvezzi (2007, p.09) traz o conceito que “o Semiárido brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, Sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só”.

---

Nesse sentido, a partir do momento que temos a compreensão do que significa o semiárido, reformulamos e formulamos um novo olhar, um conceito novo diante do olhar do conhecimento científico e não mais do senso comum, evoluímos a concepção do seu real sentido e valor perceptível. De modo que,

Não se trata mais de “acabar com a seca”, mas de adaptar-se de forma inteligente. É preciso interferir no ambiente, é claro, mas respeitando as leis de um ecossistema que, embora frágil, tem riquezas surpreendentes”. (MALVEZZI, 2007, p.12)

Com isso, esse olhar científico à frente do semiárido nos oferece melhores compreensões, dimensões e enfoque de como viver e adapta-se ao clima da região do semiárido. O autor prossegue que essa adaptação com o semiárido em sua vivência percorre-se num procedimento que “passa pela produção e estocagem dos bens em tempos chuvosos para se viver adequadamente em tempos sem chuva [...]”. Ou seja, o benefício primordial é a água armazenada para garantia em períodos secos, em defesa de uma melhor qualidade de vida na convivência com o semiárido e respeito ao meio ambiente.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa será realizada na plataforma Google, tendo com palavras chaves: convivência no semiárido, políticas públicas e educação do campo.

O projeto irá se proceder através de uma pesquisa descritiva, que tem como objetivo, conhecer o uso de técnicas padronizadas que favoreçam a convivência no semiárido, através de uma pesquisa de campo bibliográfico. Para Ruiz, (2013, p.48) “A pesquisa científica é a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência”.

Considerando a literatura um suporte fundamental na realização da pesquisa, para elaboração desse estudo, primeiramente será realizado uma pesquisa de cunho bibliográfico tendo como fundamentos, textos científicos alocados em bases de dados eletrônicos. Em seguida seguiremos com os procedimentos de apresentação dos resultados através da coleta de dados analisados anteriormente.

Além dos conhecimentos de base teórica necessário para compreender o estudo, possuímos à experiência vivenciada enquanto estudante do curso de Licenciatura do Campo na Ufersa, envolvendo com a temática nomeada da pesquisa em questão, com isso, apresentando com

---

detalhamento o local e comunidade beneficiada, como também, todos os sujeitos envolvidos, prosseguindo com o resultado adquirido com a experimentação de estratégias em adaptação ao semiárido.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Diante de alguns projetos encontrados no decorrer da pesquisa, apresentaremos o projeto das cisternas, uma política pública que favorece muitas regiões, inclusive a região nordeste, especificamente a cidade de Mossoró/RN.

Através de uma das conquistas das assentadas do Projeto de Assentamento Recanto da Esperança, Mossoró-RN juntamente com o INCRA, as mulheres conseguiram a construção de duas cisternas (cisterna quintal e cisterna calçadão), fruto do Programa de reaplicação de tecnologias sociais, cujo objetivo é aprofunda-se nos problemas da sociedade com um conjunto de técnicas e metodologias para produzir conhecimentos transformadores e de fácil aplicabilidade pela própria comunidade.

Com as sistenas nos quintais das casas, um grupo de mulheres da comunidade buscaram parceria com o PAIS (Programa Agroecológica Integrada e Sustentável) e criaram Projeto de Hortaliças Orgânica na Comunidade, o “Quintal Produtivo”.

O projeto ocorre com a captação e armazenamento da água das chuvas, utilizadas nos períodos de estiagem, o projeto conta com o apoio da UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-Árido) em vários aspectos, desde a colaboração com as agricultoras como a fornece espaço para a comercialização dos produtos. Os quintais produtivos são também campo de pesquisa da universidade, inclusive dos licenciados em Educação do Campo.

Além da aproximação entre a universidade e o campo, o projeto apresenta uma boa opção de sobrevivência no semiárido, proporcionando a essas mulheres a produção de hortaliças orgânicas o ano inteiro, possibilitando mais qualidade de vida e autonomia financeira. As mulheres são responsáveis por todo o processo desde a preparação da terra até a comercialização.

Afirma-se que os movimentos sociais, em que pese sua heterogeneidade política e ideológica, podem conter virtualidades teóricas capazes de constituir um lugar epistemológico

de avaliação crítica das correntes ideológicas, baseado nesse conceito, o envolvimento de toda uma comunidade na discussão e elaboração e discussão de um projeto é importantíssimo para alcançar o objetivo pretendido, como também respeitar as especificidades de cada um.

A troca de informações e experiências sobre ações e métodos utilizados em outras comunidades pode ser capaz de solucionar problemas e ajudar na organização dos projetos nas comunidades, essas experiências podem servir como pilar para evitar futuros contratemplos e oportunizar a disputa na interpretação das realidades e impulsionar metodologias de pesquisa participativas e promotoras de cidadania.

O projeto pesquisado, o qual mostra a história de mulheres que transformaram suas vidas através do projeto de cisternas, onde as mesmas começaram a produzir de forma agroecológica verduras e legumes, mostrando que é possível conviver com o semiárido através de projetos e políticas públicas, envolvendo a pesquisa e a comunidade.

## **CONCLUSÕES**

O estudo evidencia a construção de um novo olhar ao semiárido no contexto da Educação do Campo como forma de ampliar, compreender e entender melhor sobre como conviver e desconstruir estereótipos com o semiárido, assim como a Educação do Campo vem contribuir para o marco do desenvolvimento social, cultural, econômico, ambiental e os diversos saberes notórios riquíssimos que o campo proporciona e de quem nele reside.

É por meio das experiências compartilhadas do projeto desenvolvido por movimentos sociais e governo junto à comunidade do Assentamento Recanto da Esperança, Mossoró-RN com o INCRA e ao grupo de mulheres da comunidade em parceria com o PAIS, que possibilitaram a ampliação de estratégias para fortalecer e adaptarem ao semiárido como forma de convivência e alicerçamento da extensão do conhecimento do que o clima nos permitir experimentar, sentir e viver com as diversas oportunidades que são dispostas com o conhecimento científico, em relação direta com a comunidade, expandido para uma melhor qualidade de vida, econômica e com responsabilidade ambiental, preservando e respeitando a identidade da comunidade.

Em suma, o novo olhar perante o semiárido e com uma educação contextualizada a Educação do Campo perpassa por um processo de ressignificações da compreensão do que é o

---



semiárido, da vivência, da cultura e o que ele oportuniza para quem ali reside e para quem com eles tem muito a aprender, e ressaltar a importância de políticas públicas que além de assegurar o que é direito, façam valer na prática com sistemas de captação inteligente da água da chuva para períodos de estiagens, garantindo uma melhor qualidade de vida para os camponeses.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Formação de Educadores do Campo. IN: CALDART, Roseli Salette et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 361- 367.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

**Educação no contexto do semiárido brasileiro/** [organizadores: Angela Küster, Beatriz Helena Oliveira de Mello Mattos]. - Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

MALVEZZIR, Roberto. **Semiárido, uma Visão Holística**. Brasília: Confea. Pensar Brasil, 2007. 140p.

ROCHA, Eliene Novaes; MACHADO, José da Cunha Paes. Formação de Educadores Rurais: Construindo uma política de Educação contextualizada. In: KÜSTER, Angela; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello (org.). Educação no contexto do semiárido brasileiro. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004. p. 185-198. RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

SAUER, Sérgio; BALESTRO, Moisés V (Orgs.). **Agroecologia e os desafios da transição agroecológica**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STRECK, Danilo R. **Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2010, vol.15, n.44, pp.300-310. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200007>.

## **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FATOR PARA A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NA GESTÃO INTEGRADA DE RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS**

Laércio Rodrigues de Carvalho<sup>1</sup>  
Rodrigo Emanuel de Sousa Almeida<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A segunda metade do século XX foi um período de transformações importantes para a expansão de capitais internacionais em países subdesenvolvidos, já em nível nacional destacou-se os movimentos sociais e políticas públicas voltadas para o meio ambiente, entre essas, a própria discussão em torno de elementos característicos da educação ambiental. Então, o objetivo deste trabalho é destacar a importância de uma educação ambiental, como elemento que influencia a participação da sociedade civil no processo de gestão dos resíduos sólidos urbanos. Para isso trabalhou-se uma revisão de literatura, que abordou os temas relacionados à educação ambiental e a participação da sociedade civil na gestão integrada de resíduos sólidos urbanos. Visto isso, o presente artigo demonstrou que a Educação Ambiental serve para que os indivíduos compreendam a importância do meio em que vivem e possam ser conscientizados como as suas ações, intrínsecas ao seu cotidiano, podem contribuir para problemáticas ambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Gestão. Participação. Resíduos Sólidos.

### **ABSTRACT**

The second half of the 20th century was a period of important transformations for the expansion of international capital in underdeveloped countries. At the national level, social movements and public policies addressed to the environment were highlighted, among these, the discussion itself around characteristic elements of environmental education. Therefore, the aim of this work is to highlight the importance of environmental education, as an element that influences the participation of civil society in the process of managing urban solid waste. For this, a literature review was carried out, which addressed issues related to environmental education and the participation of civil society in the integrated management of urban solid waste. Given this, this article has shown that Environmental Education helps individuals to understand the importance of the environment in which they live and to be aware of how their actions, intrinsic to their daily lives, can contribute to environmental problems.

Keywords: Environmental education. Management. Participation. Solid waste.

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais, no Instituto de Políticas Públicas (IPP), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), [laercio.rodrigues.carvalho@gmail.com](mailto:laercio.rodrigues.carvalho@gmail.com). Bolsista Capes.

<sup>2</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Urbanos e Regionais, no Instituto de Políticas Públicas (IPP), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), [rodrigogealmeida@gmail.com](mailto:rodrigogealmeida@gmail.com). Bolsista Capes.

## **INTRODUÇÃO**

Segundo El-Deir (2016) o processo de ensino-aprendizagem é um pilar da construção de costumes e hábitos sociais, servindo como ambiente replicador de crenças e condutas socialmente aceitas por uma localidade. No âmbito formal, a exemplo da escola, este espaço educacional tem como princípio básico atuar na educação de maneira integral de todos os atores envolvidos no processo, ou seja, professores, alunos, técnicos, familiares e comunidade como um todo.

Acerca das questões relativas ao meio ambiente ou às dificuldades para atingir à sustentabilidade, a educação se configura como o principal meio para pensar e repensar as atividades e ações cotidianas, diante à discussão de fatos e novos valores, os indagamentos de antigos paradigmas e o surgimento de novos olhares que podem focar o uso parcimonioso e sustentável dos recursos naturais, o respeito às diversas formas de vida e a responsabilidade socioambiental (EL-DEIR, 2016).

Torna-se urgente essa discussão, uma vez que a revolução industrial, que teve lugar no século XIX, alterou o sistema de produção basicamente de manufatura e se transformou com o uso de maquinários, inicialmente na indústria de tecelagem, por meio do uso de carvão como fonte de energia. Depois, esta nova lógica de produção e uso dos recursos naturais atingiu outras áreas, acelerando o processo de apropriação antrópica e conseqüentemente, do impacto ambiental provocado pelo ser humano (EL-DEIR, 2016).

Nesta perspectiva, a educação ambiental é elemento importante para instigar a participação social, visto que é reivindicação histórica de alguns movimentos sociais, por exemplo os relacionados à pauta dos trabalhadores rurais sem terra, à gestão de políticas urbanas ou à educação popular. Além disso, o tema encontra-se bastante presente no âmbito acadêmico e intelectual como lembram Ziccardi (2004) e Paddison (1999) *apud* FARIA e TATAGIBA (2018), a participação social é apresentada pelos intelectuais da nova direita como resposta necessária aos impactos nocivos do estado-providência na construção de uma cidadania ativa.

Desse modo, a educação ambiental é fator imprescindível ao gerenciamento adequado e sustentável dos resíduos sólidos urbanos, e deve ser utilizada como instrumento para a reflexão das pessoas no processo de mudança de atitudes em relação ao correto manejo dos resíduos e à valorização do meio ambiente (GUSMÃO, 2000).



A base do processo de gerenciamento de resíduos é justamente a sensibilização das fontes geradoras (consideradas como atores do processo), mas não se deve pensar os seres humanos, produtores desses resíduos, apenas como fontes geradoras estáticas, e sim como indivíduos (e grupos sociais) dinâmicos. A educação ambiental aplicada à gestão de resíduos sólidos, portanto, deve-se tratar da mudança de atitudes, de forma qualitativa e continuada, mediante um processo educacional crítico, conscientizador e contextualizado. No âmbito pedagógico deve-se valorizar também o conhecimento e o nível de informação sobre as questões em estudo (TAVARES; MARTINS, GUIMARÃES, 2005).

Por esse motivo, o objetivo deste trabalho é destacar a importância de uma educação ambiental voltada à sensibilização e mobilização da população, para a participação social na gestão integrada de resíduos sólidos urbanos. Consoante com isto, Leff (2009) ressalta que o saber ambiental poderia contribuir para a transformação do indivíduo em lidar com o seu próprio território de vida, e é classificado também como “[...] uma epistemologia política que busca dar sustentabilidade à vida; constitui um saber que vincula os potenciais ecológicos e a produtividade negentrópica do planeta com a criatividade cultural dos povos que o habitam” (LEFF, 2009, p. 18).

Seguindo essa lógica, o trabalho contém, além da introdução apresentada, uma fundamentação teórica com os conceitos-chaves analisados, metodologia de construção do artigo, resultados e discussões, e por fim, as conclusões levantadas pelos autores.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A consciência ecológica está ligada à preservação do meio ambiente. A importância da preservação dos recursos naturais passou a ser preocupação mundial e nenhum país pode eximir de sua responsabilidade. Por esta razão, a evolução do homem foi longa até atingir uma consciência plena e completa da necessidade de preservação do meio ambiente, vê-se, constantemente, através dos meios de comunicação, a contaminação do meio ambiente por resíduos nucleares, pela disposição de lixo químicos, domésticos, pelo efeito estufa, desmatamento entre outras causas que ocasionam agressões ao meio ambiente (BORTOLON, 2014).

Neste sentido, Severino (1994) destaca que:

A referência dialética para a educação se dá numa perspectiva histórico social, sendo concebida como um processo individual e coletivo de constituição de uma nova consciência social e de reconstituição da sociedade

---



por meio da rearticulação das relações políticas. Desta maneira, o processo educativo problematizador, cuja finalidade é a libertação da consciência oprimida, atua eficazmente na ação dialógica, uma vez que o homem é concebido como um ser da comunicação e que através da troca de saberes e fazeres, crescer na dimensão da inserção socioambiental, discutindo questões emergentes relativas à qualidade de vida como um todo.

No modelo problematizador do processo de ensino-aprendizagem, nota-se que a multiplicidade de diálogos entre os diversos profissionais formadores de opinião com o público envolvido no processo formativo é fundamental. Mas, também, a condição do indivíduo enquanto agente principal no processo formal deve ser colocado como centro das atenções, para que este possa ser ator da construção do seu conhecimento, principalmente quando colocado diante das suas vivências e do seu cotidiano.

Essas agressões causam consequências como a contaminação do lençol freático, a escassez de água, a diminuição florestal, a multiplicação dos gestos, as profundas alterações do clima no planeta entre outras consequências graves, e para a proteção do meio ambiente faz-se necessário conscientizar o homem por meio do conhecimento da relação homem *versus* ambiente (SIRVINSKAS, 2003).

A Conferência de Estocolmo estimulou no Brasil a consciência ambiental desenvolvendo uma legislação interna, sendo estas novas preocupações consagradas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu artigo 225, bem como pela Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação ambiental (BRASIL, 1999; SOARES, 2003).

Seguindo esta lógica, Luís Paulo Sirvinskas ressalta que:

A educação ambiental deve estar fundamentada na ética ambiental. Entende-se por ética ambiental o estudo dos juízos de valor da conduta humana em relação ao meio ambiente. É, em outras palavras, a compreensão que o homem tem da necessidade de preservar ou conservar os recursos naturais essenciais à perpetuação de todas as espécies de vida existentes no planeta Terra. Essa compreensão está relacionada com a modificação das

condições físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, ocasionada pela intervenção de atividades comunitárias e industriais, que pode colocar em risco todas as formas de vida do planeta. O risco de extinção de todas as formas de vida deve ser uma das preocupações do estudo da ética ambiental.

Quanto à participação social, a literatura sobre a temática no Brasil voltou-se, ao longo dos anos 1990, predominantemente para a análise dos processos e resultados da sua institucionalização, refletindo as mudanças no contexto político ensejadas pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988). As mobilizações em torno do processo constituinte favoreceram a nacionalização de vários movimentos e a estruturação de suas pautas, permitindo qualificar

---



suas demandas e dotá-las de sentido fortemente propositivo. Após a CF/1998 abriu-se espaços para experiências inovadoras de gestão no plano local, principalmente sob prefeituras progressistas, que fecundaram a imaginação política no sentido da proposição de novos arranjos na relação entre sociedade civil, Estado e políticas públicas (FARIA & TATAGIBA, 2018).

Segundo Faria e Tatagiba (2018), a partir de 2013 foi possível perceber os entraves para a participação institucional. Devido os protestos e a crise política que se seguiu, o consenso em torno da legitimidade da participação institucional se enfraqueceu, e a derrota da Política Nacional de Participação Social (PNPS) no Congresso, em 2014, foi um sinal inequívoco das inflexões em curso. Essa ideia foi paulatinamente construída no interior do governo e, em 2013, em resposta aos protestos, o governo Dilma publicou o Decreto n. 8.243/2014 instituindo a Política Nacional de Participação Social (PNPS), com o objetivo "de fortalecer e articular os mecanismos e as instâncias democráticas de diálogo e a atuação conjunta entre a administração pública federal e a sociedade civil" (Decreto n. 8.243/2014, art. 1º).

Deste modo, a Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos (GRSU) é um dos serviços públicos essenciais para o desenvolvimento da sociedade, particularmente nas áreas urbanas. É uma necessidade humana básica e também pode ser considerada como um direito básico. Observa-se que parte importante dos estudos internacionais e nacionais realça a necessidade de construir mecanismos de coordenação e parceria entre os níveis de governo e governos locais para resolver tais problemáticas a partir das políticas públicas (GOMES, 2021)

A autora Galbiati (2005) frisa que na gestão dos resíduos sólidos urbanos a sustentabilidade ambiental e social se constrói a partir de modelos de sistemas integrados, que

possibilitem a redução dos resíduos gerados pela população local e a reutilização de materiais descartados e a reciclagem dos materiais que possam servir de matéria-prima para a indústria, diminuindo dessa forma o desperdício e gerando renda. De acordo com Silva & Joia (2008) o conceito de desenvolvimento sustentável estabelecido durante a Eco 92 considera que o desenvolvimento econômico deve ser conciliado juntamente com a sustentabilidade ambiental e social.

---

## **METODOLOGIA**

Segundo Dorsa (2020) a revisão de literatura oportuniza aos pesquisadores a elaboração de textos a partir de uma perspectiva histórica sobre determinado tema, tanto em nível nacional quanto internacional, dependendo da abrangência, exigindo assim expertise como condição básica para o crescimento de pesquisas sobre a área de estudo.

Pensando assim, a construção deste trabalho respalda-se numa revisão de literatura, sobre os temas relacionados à educação ambiental, participação social, e a gestão integrada de resíduos sólidos urbanos, de forma que este artigo apresenta o levantamento destes principais conceitos. Posto isso, faz-se uma discussão sobre a importância de uma educação ambiental como elemento para sensibilização e conscientização da relevância da participação da sociedade civil no processo de gestão de resíduos sólidos urbanos.

Em especial, o debate crítico da literatura aqui proposto dedica-se ao entendimento de como surgiram as primeiras discussões sobre os conceitos e como ganhou relevância as questões ambientais que priorizam uma educação transformadora.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Apesar das transformações ocasionadas pelo período técnico-científico-informacional, Santos (1999) destaca que não é todos os lugares que essas conseguem prosperar ou

potencializar um nível de integração ou melhoria na qualidade de vida da população, fazendo com que alguns países permaneçam sempre na esteira do termo “em desenvolvimento” e sendo uma espécie de território a ser consumido pelo capital estrangeiro.

Entre as problemáticas ambientais que podem ser encontradas nesses países estão: degradação ambiental; racismo ambiental; uso e ocupação indevida do território; consumo desenfreado da população a cultura de massa; mudanças em hábitos alimentícios; alta emissão de gases na atmosfera pelo uso excessivo de automóveis; e a ausência da participação da própria população para lidar com os resíduos sólidos.

Leff (1998, p. 35-36, tradução nossa):

A globalização econômica está gerando uma retotalização do mundo sob o valor unidimensional do mercado, superexplorando a natureza, homogeneizando culturas, subjugando o conhecimento e degradando a qualidade de vida da maioria.

O que há projetado sobre os demais territórios a partir dos países desenvolvidos (dominadores) e os países em desenvolvimento (dominados) na economia contemporânea.

Isso ocasionaria, o que Leff (1998) destaca, é a sobreposição de interesses do uso de territórios e consumo dos seus recursos naturais de maneira excessiva, sem que haja determinadas limitações ao avanço capitalista globalizante de países com altos índices de desenvolvimento econômico.

Impor limites a condições externas de dominação também seria uma das formas do ser humano em lidar com o seu próprio território e seu meio ambiente. Como indica Oliveira (2017), é preciso considerar a relação do homem e suas ações sobre a natureza, de modo que a sua análise seja direcionada para um equilíbrio entre a conduta do ser humano com a natureza. Desse modo, Almeida e Saraiva Júnior trazem considerações da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) para fornecer mecanismos de conscientização a partir da educação ambiental:

Por apresentar-se como um importante componente para a conscientização da população, a inserção da EA na educação nacional preconiza objetivos fundamentais, como: a compreensão do meio ambiente, o acesso a informações sobre o meio ambiente, a consciência crítica, o equilíbrio das relações socioambientais, a articulação regional e o fortalecimento da cidadania com o melhoramento de técnicas para garantia de um futuro  
PNEA (1999 apud ALMEIDA; SARAIVA JÚNIOR, 2022, p. 14).



Trazer a Educação Ambiental para o palco das discussões cotidianas da população pode colaborar também para o convívio equilibrado e responsável do indivíduo com o meio ambiente, além dos próprios pontos elencados pela PNEA como forma de fortalecer a cidadania e o desenvolvimento de técnicas para a preservação do futuro.

Segundo Almeida e Saraiva Júnior (2022), as políticas públicas voltadas para a educação ambiental tiveram enfoque na década de 1980, período este de atuação de movimentos sociais em prol de direitos como moradia, ao voto popular (pós-ditadura), construção da Constituição Federal (CF) e Política Nacional do Meio Ambiente, que compõe como sendo “Essa é uma parte constituinte do Sistema Nacional do meio Ambiente (SISNAMA), que estabelece os direitos e deveres da sociedade na preservação e recuperação do meio ambiente” (ALMEIDA; SARAIVA JÚNIOR, 2022, p. 4-5).

Assim, por em prática os direitos e deveres que o cidadão tem diante o meio ambiente, não significa dizer que essa construção se dá apenas de maneira interna ou racionalmente, já que a sua ação deve ser posta em prática. Mas, também, é preciso que esses indivíduos sejam colocados diante do conhecimento e aprendizado de forma crítica sobre as condições em que estão situados para que possam identificar fatores que limitam ou que são responsáveis pelas problemáticas existentes nos lugares que vivem, assim “A educação ambiental é o processo

dialogico que fertiliza o real e abre as possibilidades para que se chegue a ser o que ainda não se é” (LEFF, 2009, p. 23).

Castellar e Vilhena (2011, p. 51) pontuam que:

[...] o verdadeiro objetivo da aprendizagem com base na resolução de problemas é fazer com que o aluno adquira o hábito de propor problemas e resolvê-los como forma de aprender, pois tanto a utilização de estratégias como a tomada de decisões contribuem para que ele desenvolva o raciocínio e possa transferir conhecimentos para diferentes situações do cotidiano.

Catellar e Vilhena (2011) indicam que a aproximação do indivíduo com o seu lugar, de modo que contribuam para resolver problemáticas locais a partir da própria educação, mesmo que seja voltada para a educação básica, desencadearia a interpretação que esses poderiam ter diante do seu cotidiano. A própria Geografia é uma das ciências que fortalecem a compreensão dessa relação do homem e suas ações sobre o meio ambiente.

Uma vez que foram apresentadas a importância e as principais características da

educação ambiental, como ferramenta essencial para as comunidades, no seu processo de independência e autonomia na resolução dos conflitos socioambientais, este artigo apresenta de forma incipiente alguns conceitos que podem ser norteadores para entendimento dessas questões que ainda são um gargalo para o poder público.

Atenta-se também através desta breve revisão de literatura, para questões de cunho socioambiental que são pouco discutidas e apresentam poucos resultados em seus escopos de pesquisa. A relevância destes estudos, principalmente como meio para chamar atenção das gestões públicas a respeito da problemática, é primordial, visto o avanço das mudanças climáticas.

## **CONCLUSÕES**

A importância da educação ambiental teve suas reflexões iniciadas junto com o surgimento das primeiras conferências e eventos internacionais, onde foram discutidas as questões pertinentes ao meio ambiente. Logo, foi identificada a relevância do processo educativo para mobilizar, sensibilizar e conscientizar as pessoas sobre a problemática que é uma convivência desarmoniosa com os recursos naturais.

A Educação Ambiental serve como potencializadora da percepção do ser humano sobre o meio ao qual esse pertence, contribuindo para decisões críticas sobre situações existentes no seu cotidiano, na so seu lugar de vivência, nos lugares de poder e, até mesmo,

expor a realidade para além do ideal que se projeta sobre as políticas públicas. Esse contexto poderia contribuir para que os indivíduos possam se posicionar diante a gestão dos resíduos, desde de forma individual como coletivo e nos lugares de decisões.

O artigo, apesar de breve, trouxe conceitos essenciais para serem discutidos e aprofundados no âmbito acadêmico e profissional, logo que, põe questões potenciais para a resolução de problemas socioambientais e o cumprimento da agenda dos objetivos de desenvolvimento sustentável.

Desse modo, o artigo é apresentado como forma de ensinar pesquisas no campo da

Educação Ambiental para contribuir com a percepção dos indivíduos sobre suas ações no meio em que vivem. Espera-se que os próximos trabalhos sejam realizados estudos de casos em comunidades que sofrem com a segregação socioespacial e se essas são beneficiadas de alguma forma com explicações que contemplem a Educação Ambiental.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. E. S. A.; SARAIVA JÚNIOR, J. C. A Educação Ambiental nos cursos de Licenciatura em Geografia no Rio Grande do Norte. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 26, p. 1-30, out. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/67295>>. Acesso em: Mar. 2023.

BRASIL. Lei 9795/1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: mar. 2013

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

COSTA, A. B. (Org.). **Tecnologia Social e Políticas Públicas**. São Paulo: Instituto Pólis, Brasília: Fundação do Brasil, 2013. 284 p. Disponível em: <<https://polis.org.br/publicacoes/tecnologia-social-e-politicas-publicas/>> Acesso: Mar. 2023.

DAGNINO, R. **Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2014. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/7hbd>>. Acesso: Mar. 2023.

DORSA, A. C. **O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos**. <https://doi.org/10.20435/inter.v21i4.3203>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/inter/a/ctsj4sLz6CkZYQfZWBS4Lbr/?lang=pt#>> Acesso em: Mar. 2023

EL-DEIR, S. G. **Tecnologias sociais para a sustentabilidade**. 1. ed. -- 252 p. : il. ISBN 978-85-7946-166-8 Recife : EDUFRPE, 2016.

FARIA, C.; TATAGIBA, L. **Participação social no Brasil**. In: HOLLANDA, Cristina; VEIGA, Luciana; AMARAL, Oswaldo (Orgs.). A Constituição de 88 trinta anos depois. Curitiba: EDUFPR, 2018.

GALBIATI, A. F. **O gerenciamento integrado de resíduos sólidos e a reciclagem.** Disponível em: <<http://www.redeaguape.org.br>>. Acesso em Mar 2023.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogos de saberes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34. n. 3, p. 17-24, set./dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9515>. Acesso: Mar. 2023.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder.** México: Siglo, 1998.

GOMES, A. P.; PANDOLFO, A.; FROZZA, C. N. **Panorama dos consórcios públicos para gestão de resíduos sólidos urbanos na região sul do Brasil.** Revista brasileira de Planejamento e Desenvolvimento, Curitiba, v. 10, n. 01, p. 127-153, jan/abr. 2021.

GUSMÃO, O. S. et al. **Reciclagem artesanal na UEFS: estratégia educacional na valorização do meio ambiente.** In: CONGRESSO NACIONAL DE MEIO AMBIENTE NA BAHIA, 2., 2000. Salvador. Anais... Salvador: UFBA, 2000. p 56-58.

OLIVEIRA, L. **Percepção do meio ambiente e geografia: estudos humanistas do espaço, paisagem e do lugar.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

REDE DE TECNOLOGIA SOCIAL (RTS). **Tecnologia Social e Desenvolvimento Sustentável: Contribuições da RTS para a formulação de uma Política de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação.** Brasília: SERTS, 2010. Disponível em:<<http://www.mobilizadores.org.br/>> Acesso: Mar. 2023.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 1994.

SIRVINSKAS, L. P. Manual de direito ambiental. 2.ed. rev. atual. E ampl. São Paulo : Saraiva, 2003. p. 3-4.

SOARES, G. F. S. **A proteção internacional do meio ambiente.** Barueri, SP: Manole, 2003.

TAVARES, M. G. O.; MARTINS, E. F.; GUIMARÃES, G. M. A. **A educação ambiental, estudo e intervenção do meio, 2005.** Disponível em: <<http://www.campus-pie.org/revista/>>. Acesso em: 28 out. 2005. Artigo publicado na Revista Iberoamericana de Educación

## **A ESCOLARIZAÇÃO DOS CORPOS FEMININOS: ANÁLISE DO PROCESSO EDUCACIONAL DA MULHER NO BRASIL ANTES E DEPOIS DO MOVIMENTO FEMINISTA**

Camila do Socorro Castro da Silva<sup>1</sup>  
Yanca Carolina Silva Silveira<sup>2</sup>  
João Vinicius Monteiro Ferreira<sup>3</sup>  
Alvares Raimundo dos Santos Nascimento<sup>4</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo trata de uma pesquisa qualitativa feita com duas mulheres nascidas em épocas distintas, em outras palavras, antes e depois do movimento feminista. Nesse sentido foi analisado o processo de escolarização e os entraves enfrentados enquanto mulheres. Vale ressaltar que a Educação Popular, sobretudo, os movimentos sociais, são importantíssimos no que tange a educação de corpos, nesse sentido, o movimento feminista no Brasil foi extremamente importante e conseqüentemente necessário para a sociedade, sobretudo as mulheres. O objetivo desta pesquisa foi comparar e analisar a trajetória educacional de mulheres. Como embasamento teórico utilizamos autores que discutem Educação, Sexualidade e Gênero, dando ênfase a Michel Foucault (2021), Ada Bezerra e Isabela Lima (2018) e Guacira Lopes Louro (2004, 2001). Trata-se de um estudo de caso, onde entrevistamos duas mulheres a respeito do seu processo de escolarização, as perguntas norteadoras da entrevista foram: Como foi o seu processo de educação? Quais foram as dificuldades enfrentadas enquanto mulher? Nessa perspectiva, destaca-se como resultado a importância do movimento feminista na vida das mulheres brasileiras.

Palavras-chave: Movimento Feminista. Educação popular. Sexualidade e Gênero.

### **ABSTRACT**

This article deals with a qualitative research carried out with two women born at different times, in other words, before and after the feminist movement. In this sense, the schooling process and the obstacles faced as women were analyzed. It is worth mentioning that Popular Education, especially social movements, are extremely important in terms of body education, in this sense, the feminist movement in Brazil was extremely important and consequently necessary for society, especially women. The objective of this research was to compare and analyze the educational trajectory of women. As a theoretical basis, we used authors who discuss Education,

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras, pela Universidade Federal do Pará – UFPA. [ccastro041998@gmail.com](mailto:ccastro041998@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduada em Letras, pela Universidade Estadual do Pará – UEPA. [yancasilveira2018@gmail.com](mailto:yancasilveira2018@gmail.com).

<sup>3</sup> Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA [viinimont@gmail.com](mailto:viinimont@gmail.com)

<sup>4</sup> Graduando em Matemática pela Universidade Estadual do Pará – UEPA [alvaress.raimundoo@gmail.com](mailto:alvaress.raimundoo@gmail.com)

---

Sexuality and Gender, Michel Foucault (2021), Ada Bezerra e Isabela Lima (2018) e Guacira Lopes Louro (2004, 2001). This is a case study, where we interviewed two women about their schooling process, the guiding questions of the interview were: How was your education process? What difficulties did you face as a woman? From this perspective, the importance of the feminist movement in the lives of Brazilian women stands out as a result.

Keywords: Feminist Movement. Popular education. Sexuality and Gender.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa, que se trata de um estudo de caso, se deu pelo interesse em relação a escolarização da mulher acerca de seu processo educacional antes e depois do movimento feminista no Brasil, analisando a trajetória educacional de duas mulheres com idades distintas, a partir da vivência escolar de ambas, trazendo relatos de duas realidades divergentes quanto à educação que tiveram.

A partir disso, por meio de um aparato histórico quanto ao acesso da mulher à educação relatado desde o período colonial até a República e o retrato dela dentro da sociedade durante estes períodos, além de uma breve contextualização acerca do movimento feminista, trazendo à tona as lutas para se ter acesso à educação e outros direitos, direcionamos duas perguntas norteadoras, sendo elas: “Como foi seu processo de educação?” e “Quais as dificuldades enfrentadas enquanto mulher?”, tendo como objetivo geral analisar a trajetória escolar da mulher e como objetivos específicos compreender e enfatizar o processo escolar da mulher antes e depois do movimento feminista.

A estrutura da pesquisa está dividida em: o acesso da mulher à educação: do período colonial à República do início do século XX; movimento feminista, educação e a desigualdade entre os gêneros no Brasil; resultados e discussões; conclusão. O estudo é voltado para graduandos de todas as áreas, especificamente de humanas, exatas e afins, pois seu conteúdo tem um arcabouço de extrema relevância no que tange os estudos acerca da educação, gênero e sexualidade.

## **O ACESSO DA MULHER À EDUCAÇÃO: DO PERÍODO COLONIAL À REPÚBLICA DO INÍCIO DO SÉCULO XX**

Durante toda a história da sociedade, à mulher coube lugares que a colocassem em um patamar de inferioridade em relação ao homem, a tirando direitos, oportunidades, a sua liberdade de ser e viver. Dentre tantos lugares que a mulher foi impedida de estar ou teve seu acesso limitado, o acesso ao ambiente escolar é um que merece destaque.

A sua não obtenção ou limitação de acesso ao meio educacional pode ser percebido, no Brasil, desde a época do período colonial (1530 a 1822) – quando o ensino era ministrado pelos padres jesuítas –, onde a mulher branca poderia ser educada apenas na catequese, assim como afirma as pesquisadoras Ada Bezerra e Isabela Lima (2018): “As mulheres estavam em posição inferior no sistema escolar, considerando-se que poderiam ser educadas apenas na catequese, de acordo com sua condição étnico-racial.” (p. 354).

Esse ensino catequético às mulheres brancas na realidade voltava-se para o ensino/instrução da mulher para ser submissa ao marido e seguir as doutrinas da igreja católica. Enquanto isso, os homens brancos tinham sua formação escolar colocada em um grau de importância maior, pois desde pequenos eram instruídos a ter uma posição de poder, soberania e superioridade que não se limitavam apenas a relação do seu gênero com o gênero oposto, deve-se enfatizar, mas também com relação à classe, etnia e raça.

Às mulheres, sendo elas indígenas, pretas escravizadas ou brancas trazidas de Portugal (que pertenciam a classe abastada da sociedade portuguesa), não cabia o ensino, mas sim a sua utilização como instrumento sexual. (RIBEIRO, 2007, p. 17). Às mulheres brancas que pertenciam a famílias com maiores aquisições financeiras, cabia um ensino particular restrito e sob vigilância. (BEZERRA e LIMA, 2018, p. 354)

Durante o período Imperial (1822 a 1889), segundo a pesquisadora Mariana Rosa (2020), é a partir de 1826 que projetos acerca da educação da população de forma geral são discutidos. Com relação a educação da mulher, o seu ensino se voltava a tornarem-nas “[...] boas donas de casa, ou para se tornarem boas empregadas domésticas, ou para se tornarem mulheres da sociedade que dominassem os serviços domésticos não para executá-los, mas para

gerenciá-los.” (p. 71-72). Mulheres essas brancas pertencem a camadas sociais mais favorecidas economicamente.

Esse ensino mostra que o papel da mulher ainda estava bastante voltado para ideias e ideais patriarcais, influência ainda do período colonial, e que elas seriam instruídas para executar tarefas que sempre a impuseram, mas não instruções e ensino de questões que a fariam sair dessa bolha imposta ao seu gênero, além de a formação das professoras não dar a elas abertura para ensinar leitura, escrita ou cálculos às meninas, pois não tinham acesso a níveis maiores de escolarização além do primário, assim como tinham os homens e meninos. Quando mais tarde tiveram acesso ao ensino secundário, este era restrito ao magistério, onde passariam as mesmas instruções as meninas do nível primário.

As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO, 2004, p. 372)

Se a educação das mulheres brancas era limitada, o acesso das mulheres pretas e indígenas era inexistente, pois às mulheres pretas cabia apenas o trabalho escravo e não tinham permissão de frequentar escolas, assim também como as mulheres indígenas, onde “sua educação estava ligada às práticas de seus próprios grupos de origem e, embora fossem alvo de alguma ação religiosa, sua presença era, contudo, vedada nas escolas públicas” (LOURO, 2004, p. 372).

No início do período da República em 1889, grande parte da população ainda era analfabeta, principalmente as mulheres. Segundo a professora Guacira Lopes Louro (2004), na virada do século XIX para o século XX, estudos científicos surgem e são introduzidos na educação feminina, educação essa pautada ainda na sua criação como boa dona de casa, boa esposa, e boa mãe.

Portanto, quando, na virada do século, novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos



científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino. (p. 374)

Após a Constituição da República de 1891, o sistema educacional foi se expandindo e foi dividido em duas formas de centralização, onde:

[...] a União ficou responsável pela criação e controle das instituições de ensino superior e secundário e aos Estados coube a criação de escolas e o monitoramento e controle do ensino primário, assim como do ensino profissional de nível médio que compreendia as escolas normais para as moças e as escolas técnicas para os rapazes. (BELTRÃO e ALVES, 2009, p. 128-129)

No início do século XX, com essa expansão, dados acerca do analfabetismo foram diminuindo, apesar de ainda significativos, e o ingresso das mulheres no ensino secundário e superior foram aumentando gradativamente, mesmo assim com grande discrepância com relação a inserção do homem.

A população que tinha sua vida no meio rural não tinha a escolarização como prioridade ou tinha acesso facilitado, pois o trabalho no campo era o sustento de suas famílias, além da centralização do ensino se voltar para os grandes centros urbanos, onde se tinha maior concentração industrial, consequência do capitalismo.

O acesso à educação limitada seja a mulheres brancas de classes mais altas ou pobres, pretas ou indígenas mostra que, mesmo com as diferenças dadas para cada uma, é notório que toda a vida da mulher foi pautada a uma dita inferioridade e imposições impostas ao seu gênero, o que tardou o processo de sua escolarização e conseqüentemente o acesso a outras áreas, cenário que mais tarde vai se desenhando de uma forma diferente, trazendo conquistas antes nunca alcançadas.

## **MOVIMENTO FEMINISTA, EDUCAÇÃO E A DESIGUALDADE ENTRE OS GÊNEROS NO BRASIL**

Michel Foucault enfatiza em seu conjunto de obras: *História da Sexualidade* (2021) que as sociedades, principalmente a sociedade ocidental, utiliza meios para controlar os corpos que são predeterminados a partir do sexo biológico, isto é, atos, atitudes e costumes são perpassados conforme as marcas dos corpos femininos e masculinos, onde são condicionados as profissões, cargos, saberes, roupas, objetos, brinquedos, cores, personalidades, entre outros. Dessa forma, existindo a desigualdade entre os gêneros desde o século XVII, a sociedade fundamentada no patriarcado possui grandes entraves que afetam, sobretudo, as mulheres em vários setores, inclusive o educacional.

Ademais, de acordo com Michel Foucault (2021a) existem algumas instituições – como as escolas - que controlam e moldam os corpos, causando assim padrões de comportamentos o que por consequência dos mesmos, estereótipos são criados e personificados, isto é “a vigilância sobre a sexualidade e a socialização de gênero de crianças e adolescentes é exercida na escola de formas variadas por diferentes agentes, em diversos espaços e de modos distintos em relação a meninos e meninas” CEPESC (2009, p.175).

Nota-se que as diferenças verificadas entre o corpo feminino e o corpo masculino foram transformadas em desigualdades através de um longo processo histórico e cultural cujo o resultado foi a naturalização de vários estereótipos de feminilidade e masculinidade. Nesse sentido, muitas profissões são demarcadas de acordo com os gêneros, um exemplo nítido é a história do magistério e da pedagogia no Brasil explanada no livro *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*, de (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p.17-18) onde:

Já no início do século XX a industrialização das grandes cidades brasileiras retirava os professores homens das poucas salas de aula que existiam na época levando-os para os postos de trabalho recém criados. Com o aumento no número de vagas nas carreiras de educação e a fácil associação entre magistério e cuidado com as crianças – apoiada na ideia de que “toda mulher quer ser mãe” -, muitas mulheres encontraram ali a oportunidade para entrar no mercado de trabalho. [...] O tempo passou, as mulheres continuaram trabalhando nessa carreira mesmo depois de casadas, especializaram-se, fizeram pós-graduação, mas ainda assim o magistério ficou colado aos preconceitos sócias de gênero.

Nessa perspectiva, vale enfatizar que há décadas, no Brasil, o acesso à educação superior era um privilégio somente dos homens, assim como nos espaços públicos enquanto

---

gozo de cidadão; porém no final de 1970 - com as lutas do movimento feminista – o governo brasileiro abriu as instituições de ensino superior à entrada das mulheres, as mesmas conquistaram o direito ao voto, maior participação no mercado de trabalho e influência política, um exemplo disto é a posse em 2011 da primeira e única, até então, presidenta do Brasil - Dilma Rousseff, sendo reeleita em 2015. É importante destacar que a mesma, antes de estar à frente do Brasil, em 1964 lutou pela derrubada da ditadura, pela democracia e pela liberdade do Brasil, segundo Memórias da Ditadura (2023).

O movimento feminista ocorreu a partir da Revolução Francesa no final do século XVIII, com duas mulheres: Olympe de Gouges (1741-1819) e Mary Wollstonecraft (1761-1907). Depois do pioneirismo destas grandes mulheres, pensamos a história do movimento feminista em três fases, também nomeadas de três ondas feministas.

A primeira onda feminista teve como principais reivindicações o direito ao voto, à propriedade, à educação e ao fim do casamento arranjado, este momento ficou conhecido como sufrágismo. No Brasil, a sufragista Bertha Lutz (1894-1976) foi a principal agente do movimento, pois além de cientista foi uma das precursoras da luta pelo direito das mulheres brasileiras, onde em 1922 fundou a Federação Brasileira para o Progresso Feminino.

A liberação feminina ficou conhecida como segunda onda, onde iniciada em 1960 e fortemente atuante em 1970, as reivindicações voltaram-se para as rupturas dos costumes enfatizados na "limitação sexual feminina", "o sexo frágil", "o segundo sexo". Este momento foi marcado pela filósofa Simone de Beauvoir (1908-1986) que em sua obra *O segundo sexo*, de 1949, debate e questiona sobre as visões preconceituosas sobre o sexo e o gênero e refuta a ideia que a biologia determina o comportamento dos indivíduos, claramente exposta na frase "ninguém nasce mulher, se torna". No Brasil, entre os anos 1960 e 1980 houve a oposição de mulheres feministas contra a ditadura militar.

Em 1990 se deu o início da terceira onda feminista estendida até aos dias atuais, também chamada de Teoria Queer fortemente embasada pela filósofa Judith Butler, onde contesta as formas que a sociedade enxerga e padroniza os corpos a partir das normas sociais atreladas a sexualidade e ao gênero. Além do mais, o termo *queer* representa a pluralidade dos corpos, isto é, há várias formas de sujeitos, sobretudo mulheres, como: as mulheres transexuais e travestis, as mulheres do campo, as mulheres negras, as mulheres indígenas, as mulheres da terceira idade, entre outras.

---

Além disso, pelo contrário do Brasil colônia, devemos destacar o crescente número de mulheres no século XXI adentrando as universidades do país e cursando pós-graduações como: Especialização, Mestrado e Doutorado. Entretanto conforme a reportagem de Fernanda Teixeira Ribeiro (2023) intitulada “Por que as mulheres são maioria na pós-graduação, mas ocupam, menos da metade dos cargos de docência nas universidades?” evidencia que por mais que as mulheres tenham capacitação para ocupar um cargo, as mesmas ainda sofrem com o sistema desigual, em outras palavras, patriarcal enraizado desde a colonização no território brasileiro segundo Freyre (2021) e impulsionado com a industrialização do final do século XIX início do século XX.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é de natureza qualitativa, em uma perspectiva de estudo de caso, partindo do pressuposto da análise do processo de escolarização de duas mulheres nascidas em épocas diferentes, isto é, antes e depois do movimento feminista. Para a coleta dos dados foi-se necessário entrevistá-las. Para mediar a conversa partimos de duas perguntas: Como foi o seu processo de educação? Quais as dificuldades enfrentadas enquanto mulher?

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A entrevistada A é uma mulher branca, com 74 anos de idade, analfabeta. A partir das falas da resposta da pergunta “Como foi o seu processo de educação?”, podemos perceber que a falta de acesso à educação se deu principalmente pela imposição do pai a obrigar tanto ela quanto sua irmã a trabalhar na roça para ajudar no seu sustento e de sua família, o que foi comum durante décadas, visto que muitas famílias pobres, principalmente as que moravam no campo, tiravam todo seu sustento da roça, e os filhos acabavam sendo incluídos para trabalhar também, o que tinha como consequência a evasão escolar. Além disso, algo relatado na fala da entrevistada A é a falta de transporte para a escola e a distância que se tinha, o que também era uma das principais dificuldades para se ter acesso ao meio escolar naquele período, já que a

---

maioria das escolas ficavam nos grandes centros urbanos, centralizando a educação e passando uma visão de que a escola não era para todos, e sim para os que podiam ter acesso a ela, conforme:

Eu comecei a estudar mas só que depois aí pelas dificuldades muito né, aí sabe naquele tempo que o pai da gente não era que nem agora né que se interessava de botar nós pra estudar, só queria botar pra trabalhar na roça, que foi a minha causa, o meu pai não deixou mais eu estudar porque a minha mãe morreu e minha irmã de criação, aí ele não deixou mais eu estudar porque ela não podia ficar só aí nós ficamos sem estudar eu e ela porque tinha que ajudar na roça né e o que que resultou? por isso que até hoje eu não aprendi nada por causa dele né, aí veio a dificuldade do alimento, de tudo, da distância né, transporte que não tinha, tudo isso (ENTREVISTADA A, 2023)

Na resposta da pergunta “Quais as dificuldades enfrentadas enquanto mulher?” é possível depreender que a entrevistada percebeu que havia diferença entre a condição de acesso da mulher em relação a do homem na educação e também a outros campos onde, segundo ela mesma, o homem podia sair, enquanto a mulher tinha que ficar em casa, não poderia estudar – característica marcante na vida da mulher durante séculos –, como no seu próprio exemplo, ao relatar que teve vontade de estudar tanto quanto jovem quanto depois de casada, mas que foi impedida primeiramente pelo seu pai e depois pelo seu marido. A entrevistada cita que seu ex esposo conseguiu aprender a ler e a escrever, apesar das dificuldades (que ambos os gêneros tinham, mas que para mulher era muito mais intensificado), e que isso pode ter sido dado justamente por essa diferença e de certa facilidade do acesso do homem ao meio educacional.

Eu sempre tive dificuldade desde jovem né, tinha que trabalhar, meu pai não podia me dar as coisas e a minha madrasta não era boa, eu tive que trabalhar porque eu precisava né, então eu não posso dizer que tive vida boa que eu nunca tive nem depois que me casei, foi só para viver em casa, pra tomar conta de filho, tomar conta da casa, sempre o homem teve mais liberdade de tudo e a mulher não. A mulher sempre era escrava da casa, escrava de filho, de tudo, depois que casa, não podia sair, não podia trabalhar, não podia estudar, e só ficar em casa [...] Os homens tinham acesso, alguns, a maior parte não, a mesma dificuldade para se manter na escola, optar por trabalhar pra ajudar a família Ele não deixava eu trabalhar, muito menos pra ir estudar. Nem pra sair, por isso que dizem que a mulher é escrava de homem e é verdade, naquele tempo era mesmo. Agora não, hoje em dia a mulher trabalha pra se manter ne, tem filho e paga pra alguém tomar conta, naquele tempo não, a gente tinha que assumir aquela responsabilidade (ENTREVISTADA A, 2023).

A entrevistada B é uma mulher branca, com 24 anos de idade, com Ensino Superior Completo. Aplicando a primeira pergunta norteadora “Como foi o seu processo de educação?”, nota-se que a mesma teve apoio familiar, principalmente da sua mãe, no seu processo educacional. Na sua fala destaca a história de parentes que conseguiram concluir o seu ensino básico depois da maior idade, com 20, 30 e 40 anos por conta da realidade da época que ainda se estende à vida de muitos brasileiros, deixar os seus estudos para trabalhar, onde:

Eu tive a oportunidade de conseguir entrar na escola, de concluir o nível básico e ingressar no nível superior, mas isso se deu graças ao incentivo da minha família, da minha mãe especificamente. A minha mãe não teve oportunidade de terminar o ensino médio e os irmãos dela também não conseguiram, tiveram que parar cedo por diversas questões, como por exemplo, trabalhar, outros tiveram filhos muito cedo, mas mesmo com todas essas dificuldades eu e meus primos sempre fomos incentivados a estudar e ver a imagem da educação como um caminho de fato a se seguir (ENTREVISTADA B, 2023).

A partir da segunda pergunta empregada a entrevistada B “Quais foram as dificuldades enfrentadas enquanto mulher?”, a mesma enfatiza que não enfrentou alguma dificuldade por ser mulher, porém tem a consciência que não enfrentou pois outras mulheres enfrentaram antes, como as lutas para o acesso à educação, ao voto, ao trabalho e etc. Além disso, refuta a desigualdade entre os gêneros causada pelo machismo patriarcal. Todavia, destaca que apesar do pensamento preconceituoso estar fortemente presente em diversos setores na sociedade a entrevistada fala que a mulher por conta de muitas lutas e reivindicações, pode ocupar qualquer lugar e ser o que desejar; diferentemente do século XVIII onde a figura da mulher era limitada, onde:

Eu não lembro de ter enfrentado alguma dificuldade enquanto mulher na minha inserção no meio escolar, mas eu tenho plena consciência de que isso se deu depois de muita luta conquistada por outras mulheres durante décadas para que hoje eu tivesse a maior facilidade de ingressar no meio educacional [...] apesar de ainda haver muitos problemas de desigualdades e ainda sofrermos com as consequências de um pensamento machista e patriarcal, nós mulheres conseguimos conquistar tantas coisas e sermos inseridas em diversos lugares que antes nós não podíamos simplesmente por sermos mulheres e na qual os homens eram privilegiados, podendo frequentar as escolas e

universidades sendo destinadas exclusivamente para eles, o que se tornou uma das nossas maiores conquistas (ENTREVISTADA B, 2023).

Nessa perspectiva, podemos verificar na prática que há divergências no processo educacional da mulher antes e depois das conquistas impulsionadas pelo movimento feminista, onde nota-se no relato da entrevistada A que a escolarização antes do movimento era algo distante para mulher, sobretudo a do campo, o que se difere da entrevistada B nascida após o movimento, pois a partir da luta de outras mulheres, inclusive destacada na sua fala, houve a ampliação do acesso à educação, ao mercado de trabalho, e a locais que a mulher do século XVII, por exemplo, era impedida de frequentar, ou tinha seu acesso restringido, como no século XIX. Portanto, pode-se depreender que as lutas do movimento feminista foram de extrema importância para que hoje a mulher pudesse usufruir de direitos antes negados, inclusive o de acesso à educação. Entretanto, apesar dos direitos conquistados, ainda existe grandes desigualdades de gênero, o que faz com que essa luta esteja longe de acabar.

## **CONCLUSÕES**

Portanto, através dos resultados da pesquisa podemos destacar que embora o acesso à educação no Brasil hoje seja um direito assegurado por lei, por séculos excluiu mulheres, principalmente as pobres do campo, pretas, indígenas, quilombolas, deficientes, transexuais e periféricas. Nesse sentido, é válido ressaltar que houve uma ruptura no processo de escolarização da mulher a partir da segunda metade do século XX. Essa ruptura foi provocada devido as reivindicações e protestos realizados por mulheres em 1960, buscando melhorias de condições de cidadã, como a inserção ao âmbito educacional e a tantos outros direitos.

A partir das análises das entrevistas destacamos que a mulher do século XXI está tendo maior espaço e frequência em locais antes inimagináveis a mulher dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, por exemplo, como foi elencado na fundamentação teórica desta pesquisa.

No âmbito educacional, especificamente, comparando as duas entrevistadas, percebe-se que hoje a mulher ocupa em maior número as escolas, universidades, cursos técnicos tanto como alunas como professoras, o que nos leva a concluir que os frutos do movimento feminista estão sendo colhidos e como a presença marcante do ensino pode mudar a vida de uma pessoa

---

sem distinção de sexo, embora há muito o que ser conquistado.

## REFERÊNCIAS

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8mqpbrrwhLsFpxH8yMWW9KQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BEZERRA, A. A. C.; LIMA, I. A.. **A mulher no cenário da cultura escolar brasileira: do século XVIII ao XXI**. Revista Eletrônica Pesquiseduca. ISSN: 2177-1626. Volume 10, número 21, p.351-360, maio-agosto, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/731>. Acesso em: 22 mar. 2023.

CEPESC. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/res em gênero, orientação sexual e relações étnicos-raciais**. Rio de Janeiro. 2009.

DOS SANTOS ROSA, M. S. **Educação das mulheres na história do Brasil: a contribuição de Heleieth Saffioti**. Germinal: marxismo e educação em debate, v. 12, n. 1, p. 63-75, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/36332>. Acesso em: 22 mar. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo. Paz e terra. 2021

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo. Paz e terra. 2021a

LINS, B. A. MACHADO, B. F. ESCOURA, M. **Diferentes não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1<sup>a</sup>. Ed. Editora Reviravolta. São Paulo. 2016, p.17-18.

Memórias da ditadura. **Dilma Rousseff**. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/dilma-rousseff/> acessado em: 21/03/2023.

LOURO, G. L. (2001). Mulheres na sala de aula. In: M. Del Priore (Org.), **História das mulheres no Brasil**. p. 371-403. São Paulo: Contexto, 2004.

RIBEIRO, A. I. M. **Mulheres e educação no Brasil colônia: histórias entrecruzadas**. Revista HISTEDBR, v1, p. 1-25, 2007.

RIBEIRO, Fernanda Teixeira. **Por que as mulheres são maioria na pós-graduação, mas ocupam menos da metade dos cargos de docência nas universidades?** Participação feminina na ciência brasileira esbarra no efeito tesoura, que limita sua ascensão aos postos mais elevados da estrutura acadêmica. Avaliações curriculares para seleção de docentes desconsideram barreiras impostas pela desigualdade de gênero. Jornal da UNESP. 2023. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2023/03/03/por-que-as-mulheres-sao-maioria-na-pos-graduacao-mas-ocupam-menos-da-metade-dos-cargos-de-docencia-nas-universidades/> acessado em 21/03/2023.

---



## **A HETEROGENEIDADE E O PAPEL DO PROFESSOR COMO INCENTIVADOR DA PERMANÊNCIA DO SUJEITO JOVEM, ADULTO E IDOSO NA ESCOLA**

Sueleide Castro Fernandes<sup>1</sup>

Ednalva Lima de Figueiredo Araújo<sup>2</sup>

Úrsula Brito de Oliveira<sup>3</sup>

Genilucia Medeiros de Araújo Silva<sup>4</sup>

### **RESUMO**

No contexto geral, os elevados índices relativos ao fracasso escolar nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem se apresentados bastantes preocupantes. Fato justificado por uma série de questões que acometem os sujeitos que pertencem a esta modalidade. É sabido que, para acontecer o processo de aprendizagem, é necessário que conheçamos os sujeitos da EJA e suas especificidades. Esta pesquisa objetiva um repensar sobre a heterogeneidade desses sujeitos e sobre o papel do professor como incentivador da sua permanência na escola. Para tanto, a partir de um questionário, disponibilizado pelo Google Formulário e respondido pelos alunos do Ensino Fundamental anos iniciais e finais de uma escola de Patos - PB, foi traçado o perfil dos estudantes, com isso, buscou-se entender as expectativas desses jovens e adultos quando retornam as salas de aula, quais são os maiores desafios encontrados neste retorno e qual a influência exercida pelo professor sobre esses sujeitos, no que diz respeito a sua permanência na escola. Para tanto, trabalhamos, por meio de levantamento bibliográfico com uma abordagem quali-quantitativa em autores como: SILVA, 2011, GADOTTI, 2011, ARROYO, 2011, FREIRE, 2002, TARDIF, 2000.

Palavras-chave: Sujeitos da EJA, Heterogeneidade, Papel do professor.

### **ABSTRACT**

In the general context, the high rates related to school failure in Youth and Adult Education (EJA) classes have been quite worrying. This fact is justified by a series of questions that affect the subjects who belong to this modality. It is known that, for the learning process to take place, it is necessary for us to know the subjects of EJA and their specificities. This research aims to rethink the heterogeneity of these subjects and the role of the teacher as an encourager of their permanence in school. For that, from a questionnaire, made available by Google Form and answered by elementary school students in the initial and final years of a school in Patos - PB, the profile of the students was traced, with this, we sought to understand the expectations of these young people. and adults when they return to the classrooms, what are the biggest

---

<sup>1</sup> Mestra em Ciência da Educação pela FATEC – Faculdade de Tecnologia. UF: PB. [sueleidecastro16@gmail.com](mailto:sueleidecastro16@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestra em Ciência da Educação pela Absolute Christian University. UF: PB. [ednalva\\_figueiredo@hotmail.com](mailto:ednalva_figueiredo@hotmail.com)

<sup>3</sup> Mestra em Ciência da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC – [ursulabritoliveira@gmail.com](mailto:ursulabritoliveira@gmail.com)

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos – UNIFIP - [geniluciamedeiros@gmail.com](mailto:geniluciamedeiros@gmail.com)

---

challenges encountered in this return and what is the influence exerted by the teacher on these subjects, with regard to their permanence in school. For that, we work, through a bibliographic survey with a quali-quantitative approach in authors such as: SILVA, 2011, GADOTTI, 2011, ARROYO, 2011, FREIRE, 2002, TARDIF, 2000.

Keywords: Subjects of EJA, Heterogeneity, Role of the teacher.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino apresenta um leque de desafios, principalmente por ser vista por uma grande maioria como uma possibilidade de minimizar o problema social no país. Neste sentido, essa modalidade é vista por alguns como tendo apenas que cumprir a finalidade compensatória, ou seja, os sujeitos voltam a escola unicamente em busca de uma certificação para atender ao mercado de trabalho. Sabe-se, portanto, que a concepção compensatória alimenta ideias preconceituosas que subestimam os estudantes, prejudicando a valorização da cultura popular pelos professores, além da ausência do efetivo reconhecimento da valoração dos conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

De acordo com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96, em seu artigo 37, a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. De acordo Arroyo (2001, p. 10), os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, "os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis. Neste sentido, Paiva, 1983, reforça que:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. [...] Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (PAIVA, 1983, p. 19).

Sendo composta por essa diversidade de sujeitos, é importante que qualquer modalidade de ensino conheça o perfil dos seus estudantes para que se possa ofertar uma educação voltada a realidade daqueles sujeitos. Neste sentido, vale considerar que a escola não é o único espaço

---

de aprendizagem, os espaços formativos são diversos, uma vez que a formação informal se dá nos mais variados espaços (família, igreja, associações, sindicatos de bairros, entre outras), os jovens, adultos e idosos em sua maioria participam desses espaços construindo saberes e aprendizados que vão além do espaço escolar. Para tanto, é necessário que se tenha como ponto de partida a diversidade e a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, e neste aspecto percebemos o quão deficitário se encontra.

Em linhas gerais, a Educação de Jovens e Adultos compreende processos formativos de natureza diversa, cuja efetivação se dá a partir da interação de uma variedade de atores, envolvendo, de um lado, o Estado, as organizações da sociedade civil e o setor privado, entre outros, e, de outro, uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.). Assim, a EJA abrange um grupo de pessoas singulares, com vivências e histórias das mais diversas que buscam algo, um sonho, uma escapatória, um desejo, uma certificação, ou até mesmo amizades. No entanto, na atualidade, são sujeitos, na sua maioria que [...] tiveram passagens pela escola em algum momento de sua vida e também pode ter frequentado campanhas, projetos e programas de alfabetização, sem, contudo, ter-se apropriado da leitura e da escrita. (SALES; PAIVA, 2014, p.04)

Neste sentido, este estudo propõe um repensar sobre a heterogeneidade desses sujeitos e sobre o papel do professor como incentivador da sua permanência na escola. Na busca por estas respostas foi realizada uma pesquisa a partir de um questionário, disponibilizado pelo Google Formulário e respondido pelos alunos do Ensino Fundamental anos iniciais e Finais de uma escola de Patos - PB

## **A HETEROGENEIDADE PRESENTE NOS SUJEITOS DA EJA**

Um dos maiores desafios encontrados nas turmas da Educação de Jovens e Adultos é a heterogeneidade cultural, isso se justifica devido as constantes mudança ocasionadas no contexto da globalização, assim, as práticas consequentes giram em torno das diferenças, da particularidade de cada caso que é por sua vez, o resultado das relações de pessoas de grupos e da sociedade. Para Vieira Pinto (2010, p. 83), o estudante da EJA é um sujeito adulto membro da sociedade ao qual cabe a produção social e reprodução da espécie, é um trabalhador trabalhado, a este, a sociedade determina as condições e possibilidades materiais, econômicas e culturais de seu trabalho.

---

É importante ressaltar que a heterogeneidade nos sujeitos da EJA pode estar relacionada a diversos fatores, como idade, gênero, raça, etnia, classe social, experiências de vida, entre outros. Isso significa que cada estudante traz consigo uma bagagem única, que pode influenciar sua forma de aprender e se relacionar com o conhecimento. [...] É preciso um olhar mais positivo, reconhecendo que os sujeitos da EJA, "protagonizam trajetórias de humanização", participando em lutas sociais pela garantia de seus direitos. (ARROYO 2005, p.25).

Para Arroyo (2005, p. 42) os jovens e adultos ao retornarem à escola, sempre levam consigo expectativas e incertezas. Neste sentido, percebe-se que os diversos processos de exclusão escolar que foram vivenciados ao longo da vida em decorrência da necessidade de se inserir no mundo do trabalho, trouxe consequências irreparáveis para esse jovem, adulto e idoso. Portanto, buscar conhecimento a respeito da história da EJA e especialmente da história de vida dos educandos, a diversidade de contextos e ao mesmo tempo a correlação dos problemas e dificuldades por eles apresentadas, é essencial para que os docentes possam oferecer um ensino que atendam às suas expectativas.

Partindo desse pressuposto, entendemos que os estudantes da EJA, compreendido na dimensão de sujeitos, são constituídos de cultura e costumes diversos, por relações sociais específica a cada sujeito, assim como por valores e crenças que atribuem essas relações de significados e sentidos. [...] É um sujeito que tem uma história, e que interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (Charlot, 2001, p. 33, apud Durand et. al., 2011, p. 167). Neste sentido, fazer parte de um contexto histórico, político e econômico é necessário para que esses jovens, adultos e idosos possam traçar suas trajetórias de vida, além de interpretar o mundo percebendo-se como componente de um ou de vários grupos.

Refletir sobre a heterogeneidade dos jovens, adultos e idosos que estudam na EJA é compreender que a história pessoal de cada um desses sujeitos é marcada por diferentes vivências, por diferentes representações sociais, identidade múltiplas e diversas fontes de referências a partir das quais, foram construídos os seus conhecimentos, valores e suas crenças pessoais. Neste sentido, Freire afirma que

“Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1979, p. 19).

É importante destacar que a heterogeneidade nos sujeitos da EJA não deve ser vista como um obstáculo, mas sim como uma oportunidade de enriquecimento e aprendizado mútuo.

---

Ao reconhecer e valorizar a diversidade presente na sala de aula, os educadores podem contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de lidar com as diferenças de forma respeitosa e construtiva.

## **O PAPEL DO PROFESSOR NA EJA**

A visão que se tem sobre educação e sobre os estudantes influencia diretamente o fazer pedagógico do professor. A educação de jovens e adultos é composta por pessoas que estão retomando seus estudos em diferentes níveis de escolaridade. Esses estudantes têm experiências de vida diferentes, e muitas vezes enfrentam dificuldades que podem afetar a sua autoestima e autoconfiança. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para garantir que este público tenha sucesso em sua jornada educacional.

Sendo assim, o papel do professor da EJA vai além do simples ensinar, requer reflexão, propondo a “educação libertadora” preconizada por (Freire, 1986), ele propõe o resgate a cidadania do indivíduo, partindo do princípio de que construindo sua história, ele consegue transformar o mundo que vive de forma livre, ou seja, a educação libertadora, consegue inserir o indivíduo na sociedade, convivendo com seus semelhantes, pensando sua existência e transformando sua realidade.

O professor da EJA deve redirecionar concepções e conceitos em sua organização pedagógica, evidenciando a sua importância para o sucesso do processo educativo destes estudantes, além de valorizar as especificidades prementes a esta modalidade de ensino. Nesse contexto, o educador da EJA deve propor uma metodologia de ensino que estimule a autoconfiança, que valorize as conquistas diárias dos estudantes, incentivando a participação em atividades em grupo e promovendo a colaboração entre os alunos, proporcionando assim, um ambiente de confiança e cooperação que favoreça o aprendizado. Para a efetivação deste processo, Nóvoa (1992) afirma que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Neste sentido, esta profissionalidade defendida pelo autor, irá contribuir no processo de formação do professor, tornando-o capaz de dominar os saberes aplicados em suas práticas docentes, contrapondo as suas experiências com a realidade vivenciada no contexto escolar. “A formação continuada de professores objetiva promover, nesse profissional, mudanças em sua prática (pedagógica, de relações interpessoais professor-aluno, intelectual, de mundo etc.) e não apenas instrumentalizar, sem refletir sobre sua ação” (SILVA, 2011, p. 54)

---

Além disso, o professor deve atuar como mediador do processo de aprendizagem dos estudantes, dando oportunidades pedagógicas para que eles possam superar suas dificuldades e consigam desenvolver suas habilidades. Para isso, é importante que o professor esteja atento às necessidades individuais dos estudantes, criando um ambiente de aprendizagem que respeite as diferenças e valorize as habilidades individuais. Freire (1996) afirma que na práxis emancipadora, o educador deve ser o construtor e o mediador de conhecimentos para a emancipação e a prática cidadã, reforçando a ideia de que esta, é a postura profissional que se busca para as turmas da EJA, pois só assim, as necessidades dos educandos serão atendidas.

No entanto, é importante destacar que o papel do professor como incentivador na Educação de Jovens e Adultos não se resume apenas à sala de aula. O professor deve estar envolvido em todo o processo educativo, acompanhando o desempenho dos estudantes, buscando soluções para as dificuldades encontradas e oferecendo apoio e orientação sempre que necessário. Nesta perspectiva, Gauthier et al. (1998) dizem, que da prática docente que o processo carrega ao longo dos anos de sua carreira profissional, deve ser extraído o que se compreende por um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, algo que o professor consegue expressar a respeito de sua prática e que é parte excepcional do saber docente vindo do exercício cotidiano do magistério em sala de aula.

Por sua vez, Tardif (2000) afirma que o trabalho do professor exige dele um saber e um saber-fazer, uma práxis, pois o seu trabalho não é simples nem previsível, porém complexo e grandemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores. Assim, atuar como um incentivador na sala de aula é um desafio que exige dedicação, empenho e sensibilidade. O professor deve estar comprometido com a formação integral dos estudantes, valorizando suas experiências e buscando construir um processo de aprendizagem que seja significativo e transformador. Transformando os estudantes em protagonistas do seu próprio processo educativo.

## **TRAÇANDO CAMINHOS**

O uso de uma metodologia em uma pesquisa científica propõe um estudo mais minucioso do tema usando métodos que dão credibilidade ao trabalho no meio acadêmico. Ao escolher uma metodologia em um trabalho, é necessária uma análise mais detalhada e de cunho relevante do objeto de estudo. Em seu livro lançado em 2002, Gil afirma que o desenvolvimento de produções científicas só se dá de maneira efetiva “[...] mediante o concurso dos

---

conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”. A presente pesquisa foi realizada com estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e teve como campo de pesquisa do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Patos – PB.

Com a finalidade de identificar a heterogeneidade dos sujeitos e perceber através da ótica dos estudantes a importância do professor como incentivador de sua permanência em sala de aula, foi elaborado um questionário e aplicado através do Google Formulário com um grupo de 33 estudantes pertencentes a modalidade EJA. Todo o estudo pautou-se em uma abordagem qualitativa e também quantitativa, destacando a relevância de todas as abordagens para um melhor entendimento do objeto de estudo através de dados estatísticos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Entender o público de jovens, adultos e idosos que frequentam a escola e suas necessidades prementes é condição necessária para que a escola promova uma educação que transforme e liberte, que proporcione aos educandos o vislumbre de acreditar que é possível se pensar na construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e sustentável e lutar para que isso ocorra. Para Lima (2006, p. 36), a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são diversos em suas formas de perceber o mundo.

O público atingido na pesquisa foi composto por 33 estudantes de um total aproximado de 115 alunos, matriculados nas turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. Esses estudantes, em sua maioria, 69,7% são do sexo feminino, 27,3% pertencentes ao sexo masculino e 3% destes preferem não declarar. Percebe-se, pois, que a discrepância entre a proporção de pessoas do sexo feminino e masculino pode ter várias implicações sociais, culturais e econômicas. Pode-se destacar que a desigualdade de gênero é um problema que persiste em muitas partes do mundo, afetando especialmente as mulheres em áreas como educação, emprego, renda e acesso à saúde. Além disso, a proporção de indivíduos que preferem não declarar o seu sexo pode indicar a existência de problemas relacionados à inclusão e à diversidade.

Destes, 60,6% se declaram como sendo um(a) jovem, com idade entre 16 a 20 anos que devido as diversas situações cotidianas da vida, acabou se reprovando por alguns anos e 39,4% afirmam que são adultos, com idade entre 21 a 59 anos que pela necessidade de trabalhar muito

---

cedo, acabou por abandonar a escola. Esse dado, sugere que essas pessoas precisaram começar a trabalhar desde cedo para ajudar no sustento de suas famílias, ocasionando a descontinuidade de seus estudos, retrata também, os diversos desafios que muitas pessoas enfrentam em relação à educação, seja por questões financeiras, familiares ou outras circunstâncias da vida. É muito frequente a afirmação de que as altas taxas de evasão entre jovens de baixa renda são causadas pela necessidade dos jovens de se inserir prematuramente no mercado de trabalho. A solução derivada deste raciocínio é aparentemente óbvia: programas condicionais de renda mínima, que incentivem as famílias a fazer com que os seus filhos permaneçam na escola. COSSÍO e SCHWARTZMAN (2008, p. 152).

Tais estudantes, ou seja, 60,6% se declaram como sendo pardos, 21,2% pretos e 18,2%, se declaram como brancos. Neste sentido, percebe-se com a pesquisa que a desigualdade racial no acesso à educação, continua dificultando a entrada desses jovens, adultos e idosos nos bancos escolares. Esses grupos étnicos, historicamente enfrentam mais desafios em termos de acesso à educação e oportunidades socioeconômicas, além disso, a porcentagem de estudantes brancos na EJA é relativamente baixa, o que pode sugerir que, em geral, esses estudantes enfrentam menos obstáculos para concluir a educação formal e podem ter mais acesso a oportunidades educacionais desde cedo. Segundo Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, além da questão racial dos estudantes, a promoção a educação, as desigualdades educacionais entre brancos e negros são constituídas por diferenças de renda, região de domicílio, estrutura familiar, escolaridade dos pais e estrutura do sistema de ensino.

Foi perguntado aos estudantes sobre quais eram suas maiores expectativas no tocante ao retorno para a escola, 48,5% dos entrevistados esperam conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho, 33,3% dos entrevistados afirmam que a principal expectativa em retornar à escola é concluir os estudos, fazendo referência aos Ensino Médio e apenas 18,2% dos entrevistados afirmaram que a maior expectativa em retornar à escola é entrar para a faculdade. Esses dados ressaltam a importância da educação na formação e desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas, bem como a necessidade de programas e políticas que possam ajudar a garantir o acesso à educação para todos. Pode-se afirmar que as trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação... Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagem (ARROYO, 2011, p. 100).

Figura 1: Quais as maiores expectativas que você tem com relação ao retorno para escola?

---





Fonte: Formulários Google (2023).

Os dados da figura 2, indicam que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentam desafios significativos ao retornar à escola, 36,4% sentem dificuldade na compreensão do conteúdo das aulas, 33,3% apresentam o sentimento de vergonha por causa da idade e 30,3% demonstram falta de confiança para fazer perguntas aos professores. Esses desafios podem ser atribuídos às diversas experiências e responsabilidades que os estudantes adultos possuem, bem como à falta de oportunidades de educação formal em suas situações de vidas anteriores. Para ajudar os alunos da EJA a superar esses desafios, é importante que o ambiente de aprendizagem os acolha, com professores e colegas de classe que compreendam as necessidades e desafios específicos dos alunos adultos. "É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 2001, p. 67).

Figura 2: Quais os maiores desafios que você encontrou?

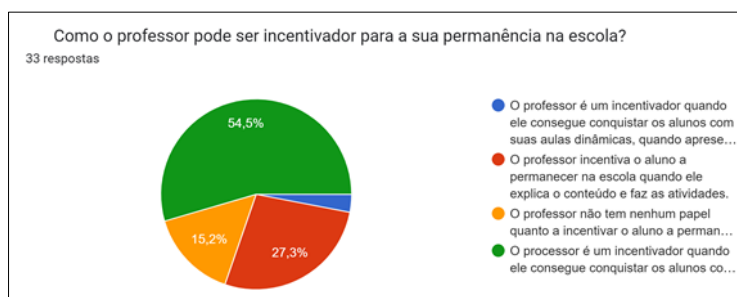


Fonte: Formulários Google (2023).

De acordo com os dados apresentados na figura 3, a maioria dos estudantes (54,5%) acreditam que o professor pode ser um incentivador para sua permanência na escola quando apresenta aulas dinâmicas e conteúdos que são relevantes para suas vidas. Por outro lado, 27,3% dos alunos não acreditam que o professor tenha um papel relevante nesse sentido, considerando que a decisão de permanecer na escola é exclusivamente do aluno. Enquanto 15,2% dos estudantes entrevistados, não consideram o professor como incentivador de sua permanência

na escola e apenas 3% dos estudantes acreditam que aulas dinâmicas e conteúdos relevantes são suficientes para que o professor atue como incentivador. A pesquisa revela que o professor comprometido e dedicado pode fazer a diferença para os estudantes que enfrentam diversos desafios em seu retorno à escola. É fundamental que o professor reconheça sua responsabilidade e busque maneiras de engajar e motivar seus estudantes, contribuindo assim para o sucesso acadêmico e pessoal desses. Sendo assim, como explicita a concepção democrática do ensino, o professor sempre deve primar pela aprendizagem e desenvolvimento intelectual do estudante. Assim, como afirma Gadotti, 2003, “partindo do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender (e também ensinar), a relação aluno/professor torna-se um processo de constante ensino-aprendizagem” (GADOTTI, 2003, p. 74)

Figura 3: Como o professor pode ser um incentivador para sua permanência na escola?



Fonte: Formulários Google (2023).

## CONCLUSÕES

A heterogeneidade é uma característica marcante na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os estudantes que frequentam essa modalidade de ensino possuem diferentes experiências de vida, culturas, conhecimentos prévios, habilidades e interesses. Com base nesta pesquisa, constatou-se que essa grande disparidade pode representar um desafio para os professores. No entanto, ao buscar conhecer bem seus estudantes e desenvolver metodologias diferenciadas que valorizem as diferenças, é possível criar um ambiente acolhedor e colaborativo que incentive a permanência dos estudantes na escola.

Neste sentido, pode-se perceber que as disparidades apresentadas por este público, no tocante aos aspectos relativos à condição social, política e cultural influenciam diretamente suas necessidades educativas. A pesquisa mostrou que a maior parcela dos estudantes que deixou de frequentar a escola resultou da necessidade de se inserirem no mercado de trabalho. Fato este que hoje, representa para esses estudantes a necessidade de voltar a estudar, pois a ausência da

educação formal representa uma perda de qualidade no campo trabalhista, como também, na vida social.

Outro fato evidenciado com a pesquisa, foi com relação as maiores expectativas no tocante ao retorno para a escola, a grande maioria dos entrevistados, relatam que este retorno está atrelado a conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho, enquanto que os demais, expressam o desejo na continuidade dos estudos. Esses estudantes, relatam que enfrentam desafios significativos ao retornar à escola, e que o maior deles é a dificuldade na compreensão do conteúdo das aulas, além do sentimento de vergonha devido à idade já avançada e pela falta de confiança para fazer perguntas aos professores quando não compreendem o que está sendo explicado.

Por fim, e não menos importante, os estudantes confirmaram na pesquisa, que o professor pode ser o maior incentivador de sua permanência na escola, ao passo que apresenta aulas dinâmicas e conteúdos que são relevantes para suas vidas. Essa afirmação, reforça o pensamento de Freire, quando afirma que “como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 1997, p. 75).

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

\_\_\_\_\_, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50.

\_\_\_\_\_, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº9.394, de 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

COSSIO, M. B. e SCHWARTZMAN, S. Juventude, educação e emprego no Brasil. In: A crise de audiência no Ensino Médio. Instituto Unibanco, 2008.

CHARLOT, Bernard (Org.). Os Jovens e o Saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DURAND, Olga Celestina da Silva et al. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Espaços e Múltiplos Saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. P.160-245.

FREIRE, Paulo. e SHOR, I. Medo e ousadia: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986  
\_\_\_\_\_, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_, Paulo. Pedagogia do oprimido 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

\_\_\_\_\_, Paulo. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. Cortez & Moraes: São Paulo 1979. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_conscientizacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf). Acesso em: 25/02/2022.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. "Família, cor e acesso à escola no Brasil". In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. Cor e estratificação social. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999. p. 126-147.

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antônio Flávio; ARROYO, Miguel. Indagações sobre o currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006. Disponível em: [https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2020/03/04\\_EF\\_ANOS\\_FINAIS\\_Vol\\_02\\_Ciencias\\_da\\_Natureza.pdf](https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2020/03/04_EF_ANOS_FINAIS_Vol_02_Ciencias_da_Natureza.pdf). Acesso em: 26/02/2023.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

PAIVA, V. P. Educação Popular e Educação de Adultos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.  
SALES, Sandra e PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA. AAPE/EJA DOSSIÊ II. Arizona/EUA., v. 22, nº 58, p.1-19, jun.2014.

SILVA, E. J. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular.** Tese de doutorado (Educação). Recife: PPGE/UFPE, 2011.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

---

## **A IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS STEAM E MAKER PARA A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POPULAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS POTIGUARES**

1

Kívia Fabiana Galvão de Araújo<sup>1</sup>  
Larissa Soares de Souza<sup>2</sup>  
Matheus Felipe Gomes dos Santos<sup>3</sup>  
Sandra Rufino Santos<sup>4</sup>  
Wilka da Silva dos Santos<sup>5</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo propõe-se a apresentar a implementação de metodologias STEAM e Maker nas ações realizadas em diferentes escolas públicas pelos projetos Engenheiros do Futuro (EDF) e SOMAR. A abordagem dos projetos, que estão vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é principalmente voltada para o reforço de matérias propedêuticas com foco na educação popular e educação ambiental com práticas agroecológicas. A pesquisa se desenvolveu através da leitura de artigos e por meio dos resultados obtidos mediante formulário *Google Forms* aplicado aos antigos membros e participantes dos projetos que desempenhavam alguma atividade nas ações. Além disso, fez-se necessário observar os resultados atingidos, investigar o desempenho e analisar as características relevantes que foram observadas na prática das ações que utilizaram os métodos objeto do estudo. As experiências narradas mostraram uma avaliação positiva dos integrantes e das metodologias ativas, além do sentimento de gratidão e eficácia que resultou na junção dos dois projetos, tornando-os no projeto EDUC (Ensinar, Desenvolver, Universalizar e Construir/Compartilhar).

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Educação Popular. Educação ambiental.

### **ABSTRACT**

This article proposes to present the implementation of STEAM and Maker methodologies in actions carried out in different public schools by the Engenheiros do Futuro (EDF) and SOMAR projects. The approach of the projects, which are linked to the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), is mainly focused on reinforcing propaedeutic subjects with a focus on popular education and environmental education with agroecological practices. The research was developed through the reading of articles and through the results obtained through a Google Forms form applied to former members and participants of the projects that performed some activity in the actions. In addition, it was necessary to observe the results achieved, investigate

---

<sup>1</sup> Doutorado em Ciência e Engenharia dos Materiais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [kivia.araujo.017@ufrn.edu.br](mailto:kivia.araujo.017@ufrn.edu.br)

<sup>2</sup> Bacharelado em Ciências e Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [larissa.souza.119@ufrn.edu.br](mailto:larissa.souza.119@ufrn.edu.br)

<sup>3</sup> Bacharelado em Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [matheus.santos.700@ufrn.edu.br](mailto:matheus.santos.700@ufrn.edu.br)

<sup>4</sup> Doutora em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [sandra.rufino@ufrn.br](mailto:sandra.rufino@ufrn.br)

<sup>5</sup> Bacharelado em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [wilka.santos.123@ufrn.edu.br](mailto:wilka.santos.123@ufrn.edu.br)

the performance and analyze the relevant characteristics that were observed in the practice of actions that used the methods object of the study. The narrated experiences showed a positive evaluation of the members and the active methodologies, in addition to the feeling of gratitude and effectiveness that resulted in the joining of the two projects, turning them into the EDUC project (Ensinar, Desenvolver, Universalizar e Construir/Compartilhar).

Keywords: Active Methodologies. Popular Education. Environmental education.

## **INTRODUÇÃO**

Quando se fala em avaliação, a educação brasileira se associa a desigualdade e déficit, isso porque há baixos índices de desenvolvimento dos estudantes brasileiros nas áreas básicas de conhecimento. Nesse contexto, dados publicados pelo INEP (2019) sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontam que, comparado com outros 78 países também avaliados, o Brasil exibe baixa proficiência em leitura, matemática e ciências. Porém essa realidade é mais comum para os alunos de instituições públicas de ensino, gerando também a desigualdade entre classes sociais. A partir disso, então, surge a motivação para se buscar maneiras de contribuir com a qualidade do ensino público brasileiro.

Dessa forma, a compreensão da Educação Popular é de extrema relevância, pois esta reconhece as diferentes realidades de vida, e busca atuar se adaptando a cada contexto. Sendo, portanto, um fundamento importante para a disseminação de práticas educativas nos mais variados cenários (MACIEL, 2011; GADOTTI, 2007). A Educação Ambiental é outro termo que vem ganhando espaço no eixo pedagógico, pois fornece aos alunos e professores experiências que colaboram para o aperfeiçoamento de uma visão crítica e sensibilizada ao meio ambiente. Outro ponto a ser considerado é que o ambiente escolar é imprescindível para a formação de cidadãos mais conscientes quanto aos problemas sociais, econômicos e ambientais que nos cercam, uma vez que nele há a possibilidade de apropriações de saberes, debates e discussões e construção de conhecimento (REIGOTA, 2009).

As metodologias ativas, surgem então, como uma via para inserir a educação popular e ambiental e ainda contribuir com a qualidade do aprendizado, pois estas exploram ferramentas mais interativas para refletir a respeito de um problema que relaciona o contexto social ao conteúdo letivo. As metodologias STEAM e Maker são algumas dessas, onde a STEAM aborda o conteúdo a partir da Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática, e a Maker a partir do incentivo da criação e descoberta via aulas práticas (BERGAMASCHI; GONÇALVES; CAMPOS; PASSOS, 2022; RAABE; GOMES, 2018). Dessa forma, em conjunto essas

metodologias permitem ao aluno o desenvolvimento da capacidade de assimilação do conteúdo com situações do seu cotidiano, o aprimoramento da criatividade, do senso crítico, da capacidade de resolver problemas e de trabalhar em equipe (BLIKSTEIN; VALENTE; MOURA, 2020).

Portanto, este trabalho tem como objetivo reforçar os conteúdos escolares de forma lúdica e prática a partir do projeto EDF (Engenheiros do Futuro), como também de ampliar a abordagem do ensino ambiental por meio do projeto SOMAR, ambos os projetos incluem em suas atividades as metodologias ativas STEAM e Maker nas escolas públicas de Natal e Grande Natal. Diante disso, visualizando as experiências relatadas pelos dois projetos, EDF e SOMAR, todas no eixo educacional, ocorreu a junção para se tornar, atualmente, o projeto EDUC, que alinha os conceitos da Educação Popular e Educação Ambiental com a finalidade de continuar difundindo as metodologias ativas, sempre buscando práticas inovadoras para acessibilizar o conhecimento e aprendizado dos alunos, além de construir uma rede sociocultural que sempre valorize o educar.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Como categorias teóricas compreendidas neste estudo elenca-se conceitos como Educação Popular, Educação Ambiental, Metodologias Ativas STEAM e Maker, pois esses respaldam a fundamentação teórica deste trabalho.

Sobre a Educação Popular, tem-se a seguinte definição de Freire e Nogueira (p.19) que entende a educação popular: “como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica [...] Há estreita relação entre escola e vida política”.

O educador Paulo Freire deixou como legado a Educação Popular, por meio de importantes reflexões sobre a população marginalizada, as quais visualizavam um conhecimento não valorizado e dominado por essa classe popular, mostrando a importância de se ensinar para o povo. Assim, defende que a educação deve ser construída a partir do conhecimento do povo. Nesse sentido, a Educação Popular obtém sua importância no reconhecimento das diferentes realidades de vida, buscando atuar e se adaptar a partir de cada contexto singular, permitindo a disseminação de práticas educativas nos mais variados cenários (MACIEL, 2011; GADOTTI, 2007).

A Educação Ambiental, por sua vez, busca exercer a sensibilização no que concerne às questões ambientais e socioambientais, fornecendo aos alunos, professores e participantes experiências que colaboram para o aperfeiçoamento de uma visão crítica e sensibilizada ao meio ambiente. Uma prática bastante utilizada e que facilita o aprendizado da educação ambiental, é a cultura da horta escolar, que adequa amplos conhecimentos e habilidades contribuindo para a produção e consumo de alimentos saudáveis, além de conscientizá-los sobre as práticas da educação agroecológica se relacionando com diferentes disciplinas escolares e experiências educativas (REIGOTA, 2009).

Reigota (2009), salienta ainda que, o ambiente escolar é imprescindível para a formação de cidadãos mais conscientes quanto aos problemas sociais, econômicos e ambientais que nos cercam. Nele há a possibilidade de apropriações de saberes, debates e discussões e construção de conhecimento. Portanto, a educação ambiental visa contribuir com o desenvolvimento sustentável e saudável das crianças.

Metodologias Ativas englobam processos educacionais interativos que tem como objetivo encontrar soluções para um problema contextualizado com o conteúdo letivo, por meio de análises, pesquisas, exames e decisões individuais ou coletivas. Assim, essa metodologia incentiva uma reflexão mais profunda do problema aumentando o grau de envolvimento do aluno com o problema e, conseqüentemente, com o conteúdo, possibilitando que o aluno o solucione parcialmente ou por completo, dessa forma o proporciona o exercício de suas habilidades de análise e investigação (SOUZA; SHIGUTI; RISSOLI, 2013).

Sobre a metodologia ativa STEAM, primeiramente é válido explicar sua origem, é uma sigla em inglês composta pelas palavras Science, Technology, Engineering, Arts and Maths, traduzido para o português, tem-se Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. Portanto, esses são os conhecimentos abordados por esta metodologia de forma interdisciplinar. Como o STEAM interliga o saber científico com a arte, ele proporciona a minimização do caráter mecânico da forma de ensinar a partir de estratégias interdisciplinares com um perfil mais amplo, além de permitir o professor relacionar o conteúdo com situações de problema do mundo real (BERGAMASCHI; GONÇALVES; CAMPOS; PASSOS, 2022).

Em Maia, Carvalho e Appelt (2021), tem-se um exemplo a implementação do STEAM em conjunto com a educação ambiental, o qual ganhou bastante notoriedade na mídia, este foi o trabalho desenvolvido por uma professora de uma escola em São Paulo, que ao perceber o problema do descarte de lixo na comunidade, passou a coletar com os alunos materiais recicláveis e reutilizáveis para desenvolver robótica sustentável, e com isso traz também traços



da proposta pedagógica de educação popular de Paulo Freire quando desperta a curiosidade e promove a interação coletiva, ou seja, entre alunos e professores.

Já a metodologia ativa Maker, faz parte de movimento similar ao Do-It-Yourself, traduzindo tem-se 'Faça Você Mesmo', esse que partiu do uso de ferramentas tecnológicas para estimular o aprendizado através do criar e descobrir. No eixo educacional, as atividades Makers são entendidas como as de 'mão na massa', e, portanto, consistem nas aulas práticas com projetos experimentais, tornando o aluno como protagonista do seu próprio conhecimento. Além do mais, na prática o aprendizado ocorre decorrente da experiência do aluno a partir dos erros e acertos, e assim desenvolve o lado criativo, inventor e produtivo do discente (RAABE; GOMES, 2018).

No estudo de Blikstein, Valente e Moura (2020), informa que pesquisadores constataram que a aprendizagem baseada em metodologias ativas possibilita o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico e da capacidade de resolver problemas dos discentes, além de estimular o trabalho em equipe, ou seja, proporciona aos estudantes o desenvolvimento de habilidades alinhadas às competências do Século XXI.

## **METODOLOGIA**

Para a fundamentação deste estudo realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, através da plataforma *Google Forms*, utilizado também para fins pedagógicos (MOTA, 2019), com o objetivo de obter reações, relatos e retorno dos participantes acerca dos resultados das ações realizadas pelos projetos, bem como investigar o desempenho e características relevantes que foram observadas durante as atividades.

Os sujeitos da pesquisa foram membros voluntários que participaram das ações e atividades realizadas pelos projetos, seja EDF (Engenheiros do Futuro) ou SOMAR. Os participantes possuem idades e cursos diferentes, variando entre engenharias e arquitetura. O formulário consistia em duas perguntas abertas, uma com espaço para relatar brevemente a experiência nas atividades realizadas e outra para apontar competências e habilidades desenvolvidas ao longo da participação dos membros voluntários nos projetos. Outrossim, também foi consultado materiais produzidos e registros sistematizados relativos de cada projeto, como atas, planos de ações e portfólios para auxiliar na discussão das ações desenvolvidas.

Por último, o formulário foi enviado aos membros e ex-membros dos projetos para coleta de dados durante uma semana. Decorrido o prazo, obteve-se as respostas e então passaram-se a ser analisadas com base na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011), que corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir compreensões sobre discursos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As aplicações de metodologias ativas STEAM e Maker como forma de abordar os fundamentos da educação ambiental e educação popular nas escolas públicas do município de Natal/RN foram implementadas por meio das ações realizadas pelos Projetos EDF (Engenheiros do Futuro) e Somar, atual projeto EDUC da rede de Engenheiros Sem Fronteiras, que teve início durante a pandemia após a finalização dos projetos supracitados, de maneira a associar seus conceitos e criar uma nova perspectiva para as ações educacionais por meio do Projeto EDUC.

As ações do projeto EDF começaram em 2016. Sua criação foi motivada pela percepção e ideia geral de que as matérias da área das ciências exatas são as que geram as maiores dificuldades de aprendizado para os alunos. Posteriormente, o escopo de atuação foi estendido e o projeto passou a abordar as demais áreas do conhecimento.

O segundo ponto de atuação do projeto trata da atuação profissional no que diz respeito aos meios de acesso à educação de nível técnico e superior. Essa parte do projeto tem a finalidade de incentivar os alunos participantes a ingressarem no ensino superior ou buscarem uma profissão, com isso o projeto se destina aos concluintes do ensino fundamental II e do ensino médio da rede pública.

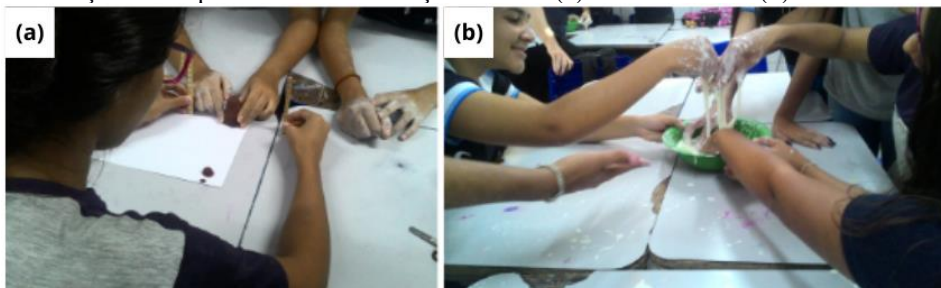
As ações consistem em: 1) Palestras; 2) Desenvolvimento de projetos; 3) Capacitações; 4) Experimentos; 5) Monitoria; 6) Visitas à UFRN e feira de ciências. Nessas atividades o EDF procura estimular a busca por conhecimento associando os conteúdos vistos em sala com seus usos práticos. De modo que para cada ação é levado em conta as necessidades e o planejamento de cada escola, na qual os temas abordados nas ações são acordados juntamente com o corpo docente do colégio.

As ações aconteceram em escolas variadas na cidade de Natal/RN. Para exemplificar algumas das ações realizadas pelo projeto na figura 01(a) pode-se observar o registro da participação dos alunos na realização do experimento sobre Curvas de Nível. Nesse experimento são reproduzidas as curvas de nível que são utilizadas em mapas para representar

as características das regiões, como altitude, distâncias permitindo indicar o quão íngreme é um aclive ou um declive.

Outro experimento realizado representava o comportamento incomum dos chamados fluidos não-newtonianos, esse tipo de fluido apresenta um comportamento ordinário quando aplica-se cargas com baixas velocidades, ou seja, um aspecto menos viscoso, porém se essas cargas forem aplicadas à velocidades mais altas o fluido passa a se comportar como sólido. Na figura 01(b) observa-se os alunos conferindo de forma prática essa diferença de comportamento desses fluidos utilizando-se amido de milho e água.

**Figura 01:** Produção dos experimentos durante ação do EDF (a) curvas de nível (b) Fluido Não-Newtoniano.



**Fonte:** Acervo ESF-Natal (2019).

Nas avaliações junto à escola as práticas educativas, dinâmicas e atividades realizadas pelo EDF foram classificadas como satisfatórias com 80% das respostas na pontuação máxima. Esse resultado demonstra o entusiasmo dos estudantes bem como a contribuição do projeto para o alcance do objetivo de beneficiar o aprendizado e de estimular a procura pelo aperfeiçoamento, seja para a academia ou mercado de trabalho.

As ações do projeto SOMAR começaram em 2017 e tinha como missão a implementação da educação ambiental nas escolas para formação de alunos conscientes das problemáticas ambientais, quanto às mudanças climáticas, poluição do solo, da água e do ar, aprendendo como agir de forma a contribuir com a sustentabilidade do planeta, sabendo separar o lixo, reduzir sua geração, bem como reduzir o consumo de água e o desperdício.

Com o projeto SOMAR incentiva-se a comunidade a conhecer e praticar a consciência ambiental e os conceitos de reciclagem e compostagem, sendo esses importantes para a redução da geração de resíduos sólidos e, conseqüentemente, redução da poluição sobre o meio ambiente. E assim, impacta na vida de diversas crianças e adultos que levam adiante o conhecimento sustentável e a responsabilidade ambiental.

As ações consistem em: 1) Palestras para a conscientização sobre o tema nas escolas; 2) Elaboração de hortas verticais ou horizontais, as quais também têm o intuito de complementar

à merenda escolar; 3) Construção de um projeto de compostagem, para tornar a escola um espaço de formação e desenvolvimento de cidadãos ambientalmente conscientes. As estruturas das hortas e composteiras confeccionadas são preferencialmente sustentáveis, a partir do uso de materiais recicláveis sempre que possível. Alguns dos experimentos realizados foram: Infiltração, Erosão e Cobertura do solo, Jogo dos resíduos, Transpiração dos vegetais e Pegada ecológica. Realiza-se a confecção ou manutenção das hortas, oficinas de compostagem e criação de mudas, articulando-se com os conteúdos das disciplinas de ciências e geografia.

Nas figuras 02 (a,b) são representados alguns desses momentos de atuação do projeto SOMAR.

**Figura 02:** Registro da atuação do Somar (a) Turma da Oficina de Mudas (b) Confecção de hortas.



**Fonte:** Acervo ESF-Natal (2019 e 2017).

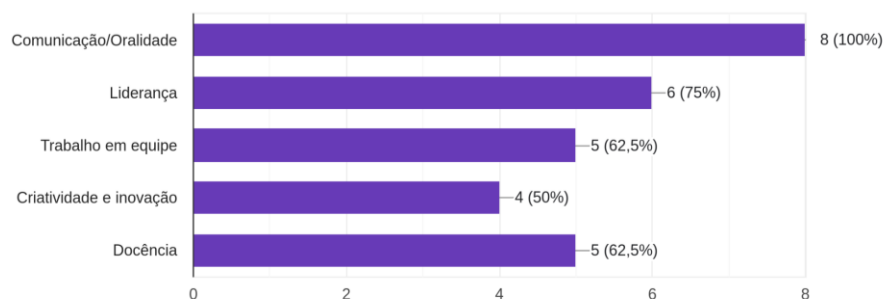
Dessas ações tem-se relato da satisfação por parte dos alunos, professores, diretores e funcionários das escolas ao verem as hortas instaladas. E, ainda, após a instalação, muitas crianças agradeceram e apresentaram uma avaliação positiva quanto ao projeto, tanto com relação à estética da escola com as hortas, como à consciência ambiental adquirida.

Além dos alunos e escolas, esses projetos também impactaram seus membros, uma vez que eles passaram a atuar na área educacional de forma direta, adquirindo experiência com planejamento, metodologias de ensino e variadas formas de atuação. A partir dos dados coletados via formulário online, com resposta dos 8 membros que atuaram nesses projetos, sendo 4 integrantes do EDF e 4 do SOMAR, teve-se como resultado as seguintes habilidades e competências apontadas como as mais desenvolvidas ou aprimoradas, durante a realização dos projetos: comunicação/oralidade, liderança e docência. A figura 03 exibe a questão e respostas do formulário aplicado.

**Figura 03:** Questão do formulário aplicado entre os participantes do projeto com as respectivas respostas.

Marque as habilidades e competências que foram desenvolvida ou aprimorada durante a sua execução do projeto.

8 respostas



Fonte: Google Forms (2023).

Por fim, ainda sobre os dados extraídos do formulário, para concretizar o impacto sob os membros atuantes, destaca-se alguns relatos obtidos como resposta da pergunta “Deixe aqui um breve relato de sua experiência em contato com qualquer dos projetos, seja Engenheiros dos Futuro ou SOMAR.”, são eles:

"O EDF permitiu que eu, como estudante de engenharia, tivesse contato com uma vertente de ação que não esperava ter no curso. Aliando os ensinamentos técnicos e de gerenciamento da graduação com experiências anteriores com atividades com adolescentes, pude desenvolver habilidades de empatia e comunicação para grandes grupos. Trabalhar com pré-adolescentes e adolescentes que são pegos de surpresa com a nossa presença na sala de aula é algo desafiador, mas extremamente gratificante. É necessário ser sagaz para ser capaz de prender as suas atenções e fazê-los perceber que o conhecimento que aprendem em sala de aula pode ir muito além da prova. Realizar uma aula ‘padrão’, com o curto tempo que temos em contato com os alunos é extremamente ineficiente e arrisca-se perder a atenção do aluno por se mostrar ‘mais do mesmo’.” (ANDREI CUNHA, ex-coordenador do EDF).

“Participar do EDF talvez tenha sido a atividade que mais me forçou a sair da zona de conforto até hoje. Como sou introvertido, ter que falar na frente de uma sala de aula inteira, tentando manter a atenção e interesse dos alunos foi desafiador. Mas a experiência foi sensacional, principalmente pela reação dos alunos aos experimentos logo na nossa primeira visita a uma escola”. (RONALDO ANDRADE, ex-membro do EDF).

“Fiz parte do somar e foi uma experiência muito importante para a minha formação, pois pude exercitar as habilidades de planejamento, trabalho em equipe, adaptação, criatividade para abordar conteúdos que vemos no nível superior para adaptar para uma linguagem simples e didática”. (JOSÉ ARTHUR, ex-membro do SOMAR).

“Atuei no projeto Engenheiros do Futuro dentro da ONG. Foi uma experiência muito gratificante, na qual pude ajudar, mesmo que minimamente, com a educação de jovens do bairro em que moro”. (NATHÁLIA MOANA, ex-membro do EDF).

“A experiência foi muito satisfatória, conseguimos realizar algumas ações nas escolas enquanto SOMAR, que envolviam principalmente a participação dos alunos. Nessas atividades, realizamos uma parte teórica e outra prática. Na teórica abordamos toda uma temática ambiental e na prática realizamos oficinas sobre compostagem, criação e manutenção de hortas, criação de mudas e etc.”. (RAFAELA FELIX, ex-coordenadora do SOMAR).

“O projeto SOMAR me lembrou o impacto do voluntariado na minha vida, além de abrir espaço para expandir e compartilhar meus conhecimentos de sala, sem falar na abertura de portas graças a experiência e networking pra o mercado de trabalho”. (ALLANNA NORONHA, ex-membro do SOMAR).

## CONCLUSÕES

A proposta pedagógica dos projetos EDF e SOMAR, a partir das metodologias ativas STEAM e Maker, é uma alternativa de fortalecer o ensino dentro das salas de aula nas escolas públicas do município de Natal/RN e sua região metropolitana. As experiências relatadas pelos antigos membros e integrantes dos projetos expuseram genuinamente as reações obtidas ao longo da realização das ações, seja no contato com outros alunos, na execução das atividades, na elaboração da atuação e prática nas salas de aula e até mesmo na própria formação humana, acadêmica, social, técnica e científica.

Tendo em vista que a utilização das metodologias ativas STEAM e Maker não só aproximaram os dois projetos, como também favoreceram a dinamização de práticas metodológicas nas salas de aula, buscou-se unir ambas as iniciativas com a finalidade de se tornar uma só, na qual nasce o projeto denominado Ensinar, Desenvolver, Universalizar e Construir/Compartilhar (EDUC). Com ações integradas pretende-se continuar promovendo as práticas metodológicas como referência no planejamento pedagógico do projeto que, busca continuar levando educação popular acessível, ambiental e sustentável, de forma que possibilite a construção coletiva do conhecimento, estimule os membros a progredir na elaboração de novas práticas educacionais, dinâmicas e lúdicas, valorize os educandos, desenvolva o conhecimento sociocultural, político e cidadão e fortifique o pensamento crítico socioambiental entre os estudantes, professores e toda a comunidade envolvida.

## REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Christyan Lemos; GONÇALVES, Mariana A. C. Lima; CAMPOS, Carlos Roberto Pires; PASSOS, Marize Lyra Silva. O uso da metodologia STEAM em sala de aula na

dimensão da educação ambiental no currículo: reflexões iniciais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, p. 1-26, ano 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.7168>

FREIRE, Paulo; NOGUERIA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática da educação popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Proposta - Revista Trimestral de Debate da FASE**, São Paulo, v. 31, n. 113, p. 21-27, jul./set. 2007. Disponível em: <https://fase.org.br/wp-content/uploads/2007/09/proposta-113-final.pdf>.

MACIEL, K. DE F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4304/2/FPF\\_PTPF\\_01\\_0952.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4304/2/FPF_PTPF_01_0952.pdf).

MAIA, D.L.; CARVALHO, R.A.; APPELT, V.K. Abordagem STEAM na educação básica brasileira: uma revisão de literatura. **Rev. Tecnol. Soc.**, Curitiba, v. 17, n. 49, p.68-88, out./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/13536>. Acesso em: Março de 2023.

MOTA, Janine da Silva. **Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica**. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 04 mar. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf> Acesso em: 10 mar, 2023.

Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 17 mar. 2023.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SOUZA, C. V; SHIGUTI, W. A; RISSOLI, V. R. V. Metodologia ativa para aprendizagem significativa com apoio de tecnologias inteligentes. **Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE**, s.n, p. 653 - 656, 2013.

---

## **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Márcia Cicci Romero<sup>1</sup>  
Sônia Maria dos Santos<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo tem como objeto de estudo a educação popular e a educação de jovens e adultos. Entendemos que tanto a eja como a educação popular para serem reconhecidas como um direito e uma modalidade de ensino demorou. Foi somente com a Constituição de 1988 que a educação passou a ser um direito de todos e, mais tarde, em 1996 com a promulgação da nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a eja como uma modalidade de ensino foi reconhecida. Procuramos investigar a conexão entre a educação popular e a educação de jovens e adultos. O presente artigo tem por base uma metodologia exploratória e bibliográfica. O objetivo foi analisar os percalços passados tanto pela educação popular e a educação de jovens e adultos e sua conexão. Os principais autores utilizados na escrita desse artigo foram Brandão, Carvalho, Fávero, Gadotti e Freire. A discussão desse artigo nos levou a ter como conclusão que a luta pela educação popular, assim como a da eja ainda se faz presente perante a sociedade e ambas não devem ser encaradas como assistencialistas e sim com a devida importância que têm, um direito à todos.

Palavras-chave: Educação popular. Educação de jovens e adultos.

### **ABSTRACT**

This article has as object of study popular education and youth and adult education. We understand that both the EJA and popular education took a long time to be recognized as a right and a modality of education. It was only with the 1988 Constitution that education became a right for all, and later, in 1996, with the enactment of the new LDBEN (Law guidelines and bases of national education), EJA as a teaching modality was recognized. We seek to investigate the connection between popular education and youth and adult education. This article is based on an exploratory and bibliographic methodology. The objective was to analyze the mishaps passed both by popular education and youth and adult education and their connection. The main authors used in writing this article were Brandão, Carvalho, Fávero, Gadotti and Freire. The discussion of this article led us to conclude that the struggle for popular education, as well as that of the EJA, is still present in society and both should not be seen as assistance, but with the due importance they have, a right to all.

Keywords: Popular education. Youth and adult education.

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Contato: [marciacromero@yahoo.com.br](mailto:marciacromero@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professora Titular aposentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Contato: [soniaufu@gmail.com](mailto:soniaufu@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

A educação popular:

Educação popular aqui pensada como manifestação cultural do povo, como uma teoria do conhecimento, por ser legitimada e construída nas práticas sociais, nas experiências e histórias de vida dos e pelos sujeitos, cujas práticas pedagógicas são intencionadas na promoção da transformação social, contando com a participação comprometida de todos os sujeitos envolvidos, educandos e educadores, que almejam construir uma sociedade permeada por valores humanos de justiça, igualdade e ética. (RODRIGUES; COSTA, 2018, p. 451)

Já para Streck (2011):

A Educação Popular tem sua origem no movimento de libertação do povo frente às situações de injustiça social, questionando e agindo sob o ponto de vista do modelo econômico e político dominante e buscando a criação de uma nova hegemonia. Seu ponto de partida é a cultura popular, entendida como a codificação e expressão de um cotidiano de resistência e de lutas por dignidade e justiça. (STRECK; SANTOS, p.29, 2011)

A educação popular pode ser compreendida como um movimento de educadores, em prol da educação da classe trabalhadora, de acordo com sua realidade. Paulo Freire foi um precursor da educação popular e não teria como abordar esse tema sem falar dele. O MCP (Movimento de Cultura Popular) nasceu em 1960 na cidade de Recife e propunha-se em abranger os conhecimentos adquiridos pelo povo, assim seu intuito era ter a cultura popular como foco da educação. Foi nesse contexto que os ensinamentos de Paulo Freire surgiram, pois soube dar importância ao conhecimento das classes populares trabalhadoras, tendo em vista que o conhecimento por elas não era reconhecido perante a sociedade, assim tentou edificar uma educação que tivesse como base o conhecimento do povo, esse estava oprimido. Gadotti (2014) critica os docentes que não levaram em consideração à realidade do aluno, no sentido de que os adultos serem tratados como crianças é humilhante, visto que possui uma história de vida e conseqüentemente um aprendizado.

A autora Maciel (2011) afirma que em meados de 1945, o país estava atravessando uma mudança em seu modelo econômico e assim a população estava inserida em ações para ajudar a nação a prosperar, isto é, tiveram alguns direitos reconhecidos e uma aceitação da sociedade que era necessário investir na educação de jovens e adultos, pela população adulta em sua maioria ser analfabeta. Assim explica:

Este é um período no qual há uma maior inserção das massas na definição dos rumos da sociedade, momento em que os trabalhadores conquistaram alguns direitos e houve uma demanda maior por mais escolarização em face do

crescente número de analfabetos e defasados escolares. É nesse momento de grandes transformações que tem início as primeiras iniciativas de educação popular, que surgem em função do quadro agravante no qual os sujeitos precisariam ser instrumentalizados para contribuir com o desenvolvimento do país. (MACIEL, 2011, p.330)

Nesse sentido, para que o país pudesse se desenvolver, era necessário reconhecer que sem a ajuda dos trabalhadores, não seria possível e, investir em sua escolarização tornou-se imprescindível, pois para que o país prosperasse, seus cidadãos deveriam estar alfabetizados. Em relação ao analfabetismo ser considerado uma chaga da sociedade, Paulo Freire (1976) afirma que não era uma doença que precisava ser curada, ele era resultado de uma sociedade injusta com a classe trabalhadora que não tiveram acesso à educação em idade própria. Nesse cenário, para ser solucionado o autor argumenta que é preciso que exista uma igualdade de direitos, pois se um indivíduo não tiver acesso à leitura e a escrita ele não consegue desempenhar os seus direitos de cidadania.

Gadotti (2014) afirma que o país necessita de uma política específica para a educação de jovens e adultos e não somente programas transitórios do governo. Ele ainda critica que nos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que o analfabetismo é residual, enquanto que no Brasil é estrutural. Assim ele defende a ideia que o Brasil necessita de uma política que defenda os direitos da EJA, sendo estabelecida como uma ação afirmativa.

A experiência de Paulo Freire em Angicos, município do Rio Grande do Norte, foi um movimento que representou a educação popular, que levava em consideração a cultura popular com os direitos humanos.

Angicos foi um projeto de Educação Popular, uma política pública de Educação Popular, que reconhecia os diferentes saberes, respeitando a cultura popular e os direitos humanos. Com o diálogo e o protagonismo das pessoas na conquista do direito de dizer a sua palavra, possibilita-se a conscientização e a leitura crítica da realidade, para atuar nela como cidadãos ativos e transformá-la. (FERNANDES, 2014 p.17)

O autor ainda relata que Paulo Freire percebia que os adultos não conseguiam se manter nos cursos devido os docentes não levarem em consideração à sua realidade, dessa forma, é que Freire partiu do pressuposto das palavras geradoras, isto é, dos assuntos que interessavam aos adultos. Assim, o público da educação de jovens e adultos eram os trabalhadores, e esta educação deveria ter como foco a justiça social, em outras palavras, dando ênfase numa educação emancipatória e não “domesticada”, que pudessem desenvolver o senso crítico. Na educação popular, Paulo Freire acreditava que o papel da educação estava relacionado a

---

despertar o lado crítico e transformador de cada um, nesse sentido a eja propiciaria o elo entre o conhecimento informal e o científico.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A educação popular e a educação de jovens e adultos caminham de mãos dadas. Nesse aspecto, Gadotti (2014) explica que:

O conhecimento é uma construção social e não mera “aquisição”, “assimilação” de algo preexistente ao sujeito que conhece. Não se trata de “transportar” o conhecimento de quem sabe para quem não sabe. Na Educação de adultos é preciso harmonizar e interconectar o formal e o não formal. Como dizia Paulo Freire, a conscientização precede a alfabetização, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso não significa restringir o conhecimento aos saberes da comunidade, mas reconhecer a legitimidade do saber popular, da cultura do povo, de suas crenças. (GADOTTI, 2014, p.18)

A educação popular no Brasil tem como foco os indivíduos de classes populares, sendo estes colocados como protagonistas. Brandão (2014), afirma que a educação popular teve seu início com a igreja, através dos colégios católicos que ministravam aulas para o povo, tanto na área urbana como rural. Os colégios católicos abriam as salas de aula para que o povo pudesse ter instrução de forma gratuita, desde que os alunos do colégio não estivessem. O autor relata que mais tarde, na transição do Império para a República, com a entrada dos imigrantes no país surgiram o bairro dos operários com escolas fundadas por eles, exclusivamente para seus filhos. Em meados de 1920, é que com o movimento dos Pioneiros da Educação Nova é que à escola é embasada pelos ideais da laicidade, obrigatoriedade e gratuidade.

Paulo Freire deixou inúmeras influências para as classes populares, em relação a sua participação na sociedade e na busca por seus direitos e cidadania. Tanto, que na época Campanhas de Alfabetização estavam ocorrendo, algumas delas eram: A Liga Nacionalista de São Paulo em 1917, a Reforma de Sampaio Dória em 1920, a CEAA, (Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes), o Mobral (durante a ditadura militar) e a Fundação Educar em 1985. Fávero e Siqueira (2016) listam os principais movimentos e campanhas em prol da educação popular, sendo eles: Campanhas promovidas pelo MÊS - Ministério da Educação e Saúde (1947-1955), MCP – Movimento de Cultura Popular (1961-1964) , MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1967), De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964), CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962-1964), CPC – Centro Popular de Cultura da UNE (1962-1964) , Sistema de Educação de Adultos Paulo Freire (1963-1964).

---

Figueiredo (2009, p.67,68) explica em relação às campanhas de erradicação do analfabetismo:

Das experiências mais significativas em Educação Popular realizadas no Brasil, podemos dizer que as campanhas de alfabetização de adultos representam um papel de protagonista. O que é facilmente compreensível, uma vez que a conjuntura de subdesenvolvimento dos países da América Latina produziu, ao longo de muitos anos, um contingente significativo de adultos não escolarizados em condição de analfabetismo.

A ditadura desestabilizou e inviabilizou os movimentos populares que estavam vigentes. O único grupo que não desfeito foi o MEB (Movimento de Educação de Base), este por sua vez, por estar ligado à Igreja, no entanto teve que diminuir suas ações. Fávero (2004), explica que o MEB foi um movimento originado do CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) no ano de 1961 e seu maior objetivo era ter um programa de educação advindo de escolas radiofônicas.

As campanhas e movimentos populares foram surgindo um atrás do outro, levando em consideração o desejo do país prosperar. Em relação ao movimento da educação popular com a educação de jovens e adultos, os autores Fávero e Siqueira (2016) explicam que:

Os movimentos de cultura e educação popular, criados no início dos anos de 1960, operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de adolescentes e adultos ou de educação rural das décadas de 1940/1950. São propostas diferentes das ações anteriores e o que as faz radicalmente diferentes é o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para a ação política. Assumiam outra concepção do analfabeto e outro entendimento do analfabetismo; partiam da cultura popular como matriz para a educação popular, o que gerou novas expressões na produção do cinema, do teatro e na poesia e possibilitou a "invenção" de novos materiais didáticos e a formação de nova geração de "educadores populares". (FÁVERO; SIQUEIRA, 2016, p.3)

Logo após, em 1960 é que a cultura popular ganha espaço. Tanto que é a partir dessa época que muitas campanhas em prol da luta contra o analfabetismo eclodem pelo país, exemplos citados acima. Paulo Freire têm sua importância com os temas geradores, experiência vinda de Angicos, porém com o golpe militar, ele é deposto e vai continuar seus estudos fora do Brasil. As ações de Paulo Freire para fazer com que a educação pudesse mudar o mundo ao poder emancipar as pessoas era uma forma de exercer a política, pois dar valor ao conhecimento de vida de um indivíduo e ser atuante na sociedade acarreta uma valorização dessas pessoas, como também para exercerem a sua cidadania.

---

As experiências com educação popular sofrem sérias consequências, pois nessa época foi proibido pensar, falar, criticar, e aquele que ousasse desafiar a ordem ou expressar algum grau de envolvimento com as causas populares era duramente reprimido, torturado, exilado e até mesmo silenciado para sempre, de forma brutal. Justamente pelas ideias que cultivava a respeito de uma educação que poderia contribuir para mudar o mundo, Freire começou a incomodar, pois suas ideias se estavam espalhando muito rapidamente pelo Brasil. Assim, foi taxado de comunista, subversivo e, em seguida, exilado com tantos outros brasileiros. (PEREIRA, 2007, p.57)

Com o golpe militar, a ditadura instaurou o Mobral no Brasil, com o término é que a Fundação Educar surgirá em meados de 1985. Esse movimento, o Mobral tinha intenções bem distintas dos movimentos populares, apesar de ter como objetivo erradicar o analfabetismo, esse projeto não buscava levar a realidade do aluno em consideração para a elaboração de materiais para alfabetizar, seu objetivo maior era manter a ordem de então.

Um órgão que teve extrema importância na educação de jovens e adultos foi a Unesco (Organização das Nações Unidas- fundada em 1945) uma vez que ela incentivou e assegurou que programas voltados para a educação de jovens e adultos fossem implantados. Tanto que em 1949 ela promoveu o Seminário Interamericano de educação de adultos que tinha o objetivo reunir diversos educadores de diferentes lugares do mundo para pensar e propor troca de experiências, cada um dentro da sua realidade, lembrando no Brasil o analfabetismo é estrutural, assim como afirmou Gadotti (2014).

A próxima seção trata da metodologia.

## **METODOLOGIA**

Esse artigo possui uma metodologia exploratória e bibliográfica e tem como objetivo de analisar a influência da educação popular na educação de jovens e adultos (EJA).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Em relação à educação popular podemos compreender que Paulo Freire queria que a educação fosse um ato político, de emancipação dos indivíduos, por esse motivo que suas ações foram tão revolucionárias e causou desconforto naqueles que estavam no poder e o deportaram, todavia era uma ameaça à ordem vigente (ditadura militar), pois os mesmos não queriam ter indivíduos críticos. O movimento popular é caracterizado por movimentos de resistência na luta pelos direitos das classes populares.

Paulo Freire (1921-1977) não apenas revolucionou a educação popular como também suas ações enquanto educador delinearam um método de alfabetização que ficou conhecido como “Método Paulo Freire”.

---

Aquilo a que hoje damos nomes como Educação Popular, Alfabetização de Adultos, Educação Inclusiva, Educação Humanizadora, Educação de Jovens e de Adultos, fazia parte do sistema. Na verdade, era uma proposta pedagógica e política – no sentido de uma ação coletiva, transformadora, ativa e francamente humanizadora – que ultrapassava as metas de uma educação permanente, tal como, naquela mesma ocasião, era proposta a todo o mundo pela Unesco. (BRANDÃO, 2009, p.9)

A educação popular representa uma educação justa, sendo a sua principal característica a humanização. Assim sendo, ela pretende responder as aspirações das classes populares, sendo a eja uma delas, visto que é por ela que podem desenvolver o seu lado crítico e emancipatório que realmente reflita em suas relações e com a sua realidade.

É a partir da LDBEN 9394/96 que surge a preocupação com a eja, com a metodologia e seus recursos. Assim, é logo após a sua aprovação que o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer m.11/2000 que cria as Diretrizes Curriculares para a EJA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 institui o Ensino Supletivo que tinha como objetivo escolarizar os adolescentes e adultos. Lembrando que nessa época o regime militar ainda estava em vigor e nesse sentido, o objetivo desse ensino supletivo era acelerar a educação. Foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que vai regular a eja garantindo seu acesso e a permanência aos alunos, visto que o termo de “ensino” é substituído por “educação”. (DELLAZZANA; VESTENA; MARASCHIN; SATHRES, 2006)

A autora Machado (2012) esclarece que em relação ao ensino supletivo e ao Mobral os alunos eram caracterizados como aqueles que queriam ser escolarizados rapidamente para serem absorvidos pelo mercado de trabalho, além de não levarem a sério os estudos, desse modo os docentes não se preocupavam com o que estava sendo ministrado, se acarretaria aprendizado de fato ou se não, além de usarem termos de “desinteressados” e “indisciplinados” para designarem os alunos da eja. Ela ainda utiliza o termo de “conhecimentos menores” para explicar que a sociedade caracterizava a esse público, esse ensino, como se fosse inferior à educação regular.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos apresenta a necessidade de uma organização curricular pautada na flexibilidade, em que uma das primeiras exigências constitui-se no estudo detalhado do contexto cultural do educando, tendo, na cultura regional, o ponto de partida para a apropriação da cultura elaborada e universal. Assim, apresenta-se pautada no ideário freireano, contempla a discussão e ampliação de saberes já construídos, bem como a organização e a sistematização de conhecimentos elaborados, oportuniza elementos de superação das diferenças sociais, construindo novos significados e novos universos simbólicos. (DELLAZZANA; VESTENA; MARASCHIN; SATHRES, 2006, p.36,37)

A educação popular e a eja, ambas em seus históricos não estavam introduzidas nos processos formais de educação, já que tanto uma como a outra atende às minorias, isto é, trabalhadores que não tiveram a oportunidade de estudar em idade própria; pessoas que lutam para sobreviver na sociedade. Ao longo da história da educação popular e da eja, percebemos o quanto as campanhas foram importantes para que a eja mais tarde, em 1996 pudesse ser reconhecida como uma modalidade de ensino.

O “popular” da Educação seriam aquelas massas populares economicamente desfavorecidas que, por conta das condições de miséria econômica da sociedade desigual em que vivem, são excluídas dos programas de Educação instituídos pelo ensino formal. Massas que têm as suas existências marginalizadas, oprimidas que são pela condição material de vida em que estão imersas. Em sua maioria, o popular da Educação constitui uma grande quantidade de adultos sem escolarização ou semi-escolarizados, que ocupam uma posição desprivilegiada na garantia de condições fundamentais para suprir as necessidades vitais mais básicas. A fim de garantir a reprodução de ideologias para essas camadas populares excluídas do ensino formal, o Estado, assim como outras organizações que ideologicamente representaram os interesses das classes dominantes, criaram diversos programas educacionais aos quais denominaram “Educação Popular”. (FIGUEIREDO, 2009, p.63, 64)

O diferencial do método de ensino do Paulo Freire era justamente incitar no indivíduo a sua criticidade, o que podemos compreender com a fala do autor acima é que durante a ditadura militar, o Mobral não preocupou-se em uma educação que despertasse esse lado crítico, pelo contrário, Carvalho (2013) explica que apesar do projeto ter se baseado na realidade do aluno através das palavras-chave, era apenas uma técnica e não a metodologia de Paulo Freire. Assim, o Mobral foi criado apenas para responder a uma demanda da sociedade que creditava ao analfabetismo uma vergonha, tendo em vista que por ser ainda na ditadura, o pedagógico no sentido da emancipação do aluno não era exercido. Figueiredo (2009) continua a sua crítica ao relatar que esse tipo de programa de educação popular/ educação de jovens e adultos foram tidos como projetos de caráter de urgência, porém com o objetivo de reproduzir os valores da classe dominante para que essa população pudesse contribuir para o desenvolvimento econômico do país.

Diante dessa realidade, o que muda para a EJA com a Lei 9394/96? Na verdade, as mudanças não advêm apenas da lei; elas fazem parte de todo um contexto histórico de muita luta em defesa da educação como direito, que vai ser desencadeado no período da reabertura política, no final dos anos 1980, tendo como primeiro passo importante a Constituição Federal de 1988, até chegar à LDB, de 1996. (MACHADO, 2012, p.162)

A Constituição de 1988 em seu artigo 208 legitimava a “escolarização de jovens e adultos independente da idade, sendo um direito de todos”. A luta pela eja como um direito do

---

cidadão trabalhador que não teve acesso à educação em idade própria é constante, não se finda com seu reconhecimento como uma modalidade de ensino. É um direito e como tal, deve ter professores habilitados, com recursos e metodologias próprias. A necessidade e vontade na educação jovens e adultos que não tiveram o acesso em idade própria em voltar a estudar, pode ser compreendida como uma vontade em exercer a sua cidadania, para que possa tomar conhecimento de seus direitos na sociedade, assim faz-se necessário que existam mais políticas públicas em relação a eja e a educação popular, com o objetivo de assegurar e ministrar uma educação humanizadora e não somente indivíduos tidos como operários do mercado de trabalho.

## **CONCLUSÕES**

A educação popular está intrinsecamente ligada à educação de jovens e adultos. Falar de uma é quase a mesma coisa que falar da outra, pois as suas histórias se inter cruzam. A educação popular por ter como foco reconhecer o conhecimento adquirido pelos trabalhadores leva em consideração a sua realidade de vida, objetivos que a eja partilha. No entanto, se num dado momento com a influência de Freire a educação popular visava a emancipação crítica do indivíduo, por outro, durante a ditadura militar, o projeto vigente de nada contribuiu para que essa emancipação ocorresse.

Entendemos que muitos movimentos de educação popular e campanhas de erradicação do analfabetismo existiram tanto no Brasil Império como já com o início da República. Houve o movimento chamado de “entusiasmo da educação” que acreditava ser a educação a fórmula para resolução de todos os problemas do país, assim investir na alfabetização fez-se importante e a educação popular sempre com foco nas minorias e trabalhadores buscava/busca despertar o lado crítico e fazer com que a educação fosse um impulso para alavancar melhores condições de vida para essas pessoas, além de poderem ter a sua cidadania exercida.

Podemos compreender que tanto a educação popular como a educação de jovens e adultos tiveram inúmeras campanhas ao longo das décadas tendo como professores pessoas voluntárias e não com uma formação de ensino superior específica para essa modalidade de ensino, o que podemos perceber que a sociedade enxergou a eja e a educação popular como um “ensino” diferente ao do regular, no sentido da responsabilidade e de preocupação com essa educação, pois até então a eja era tida como ensino supletivo. Entendemos que a luta pela defesa da eja como um direito e uma modalidade de ensino não se encerrou com esse reconhecimento da LDBEN/96, é uma luta constante.

---



## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Apresentação – Aprender a saber com e entre outros. IN: ASSUMPCÃO, Raiane (ORG). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em:< [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/88/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_066.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/88/1/FPF_PTPF_12_066.pdf)> Acesso em 04/02/2023

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Alfabetização conscientizadora em Educação Popular. IN: GADOTTI, Moacir (ORG). **Alfabetização e conscientização: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. Instituto Paulo Freire-IPF, 2014.

CARVALHO, Carlos Henrique de. Histórico, função social e formação do educador da eja. IN: SANTOS, Sônia Maria dos ; OLIVEIRA, Marília Vilela de. (Orgs). **Eja na diversidade: letramento acadêmico cultural**. Uberlândia: Edufu, 2013

DELLAZZANA, Ana Rosa Zurlo; VESTENA, Rosemar de Fátima; MARASCHIN, Mariglei Severo; SATHRES, Silviani Monteiro. A educação de jovens e adultos: uma modalidade de ensino para suplência ou formação integral do indivíduo?. **Vidya**, v. 26, n. 2, p. 14, 2006. Disponível em:<file:///C:/Users/Windows10/Downloads/374-1174-1-PB.pdf> Acesso em 05/02/2023

FÁVERO, Osmar. MEB-Movimento de Educação de Base. Primeiros tempos: 1961-1966. **Anais do 5º Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2004. Disponível em:< [http://forumeja.org.br/files/meb\\_historico.pdf](http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf)> Acesso em 03/02/2023.

FÁVERO, Osmar; SIQUEIRA, Elisa Motta de Souza. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Memória e História. **Estudos e práticas em EJA: ampliando olhares. Rio de Janeiro: Caetés**, 2016. Disponível em:< <https://www.cmu.unicamp.br/viiiiseminario/wp-content/uploads/2017/05/Educa%C3%A7%C3%A3o-popular-e-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-mem%C3%B3ria-e-hist%C3%B3ria-OSMAR-F%C3%81VERO-ELISA-MOTTA.pdf>> Acesso em 03/02/2023

FERNANDES, Francisco das Chagas. Brasil celebra os 50 anos de Angicos. IN: GADOTTI, Moacir (ORG). **Alfabetização e conscientização: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. Instituto Paulo Freire-IPF, 2014.

FIGUEIREDO, Daniel Augusto. História da Educação popular: uma leitura crítica. IN: Raiane (ORG). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em:< [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/88/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_066.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/88/1/FPF_PTPF_12_066.pdf)> Acesso em 04/02/2023

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna, 2014.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.133>

---



---

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** 2011. Disponível em:<

[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4304/2/FPF\\_PTPF\\_01\\_0952.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4304/2/FPF_PTPF_01_0952.pdf)>

Acesso em 02/02/2023

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. **EccoS Revista Científica**, v. 9, n. 1, p. 53-74, 2007. Disponível em:< <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590104.pdf>> Acesso em 04/02/2023

RODRIGUES, Maria Emilia De Castro; COSTA, Cláudia Borges. Trabalho e educação popular: diálogos entre educação profissional e educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 65/1, p. 447-467, 2018. DOI: 10.29286/rep.v27i65/1.6590 Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6590>.

Acesso em: 1 fev. 2023.

STRECK, Danilo R.; SANTOS, Karine. Educação de jovens e adultos: diálogos com a pedagogia social e educação popular. **EccoS Revista Científica**, n. 25, p. 19-37, 2011.

## **A QUESTÃO CAMPONESA NO BRASIL DO FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ MEADOS DO SÉCULO XX**

Raquel Alves de Carvalho<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O trabalho teve por objetivo problematizar o processo de constituição de uma etnografia sobre os sertanejos/povos do campo no Brasil, a partir da práxis do “dominador”, abrangendo as representações que se elaboraram e veicularam acerca destes povos a partir do final do século XIX, sua repercussão nos dias atuais e, sobretudo, no reconhecimento das diferenças, desfazendo a dicotomia estabelecida entre povos do campo e da cidade, entre o “sertão e o litoral”, bem como na valorização do modo de vida, seus saberes e seu valor cultural na construção da identidade social brasileira. Desenvolvemos uma análise documental etnográfico a partir de textos escritos que aparecem as concepções de sertão sertanejos no final do século XIX até meados do século XX. Período em que se destacava a preocupação com a nacionalização, o crescimento e a modernização do País. Essa preocupação estava ligada ao sentimento de que seria necessária a homogeneização do território nacional e seu povo, incorporando à nacionalidade os espaços considerados vazios e os diversos grupos étnicos que o ocupavam. Também se recupera o conceito de sertão e litoral que é desenvolvido no pensamento social brasileiro neste período.

Palavras-chave: Povos do Campo. Identidade. Cultura.

### **ABSTRACT**

The objective of this work was to problematize the process of constituting an ethnography about the sertanejos/people of the countryside in Brazil, based on the praxis of the “dominator”, covering the representations that were elaborated and disseminated about these peoples from the end of the 19th century onwards. , its repercussion in the present day and, above all, in the recognition of differences, undoing the dichotomy established between people from the countryside and the city, between the “sertão and the coast”, as well as in the appreciation of the way of life, its knowledge and its value culture in the construction of Brazilian social identity. We developed a documentary analysis from written texts that appear the conceptions of sertão sertanejos in the end of the 19th century until the middle of the 20th century. Period in which the concern with the nationalization, growth and modernization of the country stood out. This concern was linked to the feeling that it would be necessary to homogenize the national territory and its people, incorporating into nationality the spaces considered empty and the

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela UFMS, com mestrado e Doutorado em Educação pela UNIMEP. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, [raquelcarvalho@ufgd.edu.br](mailto:raquelcarvalho@ufgd.edu.br)

different ethnic groups that occupied them. It also recovers the concept of hinterland and coast that was developed in Brazilian social thought in this period.

Keywords: Country people. Identity. Culture.

## INTRODUÇÃO

O trabalho procura evidenciar de que forma se dão as relações de poder nas zonas de contatos interculturais, espaços sociais em que culturas díspares se encontram, se chocam e se entrelaçam uma com as outras, freqüentemente em relações assimétricas de dominação e subordinação, que é o caso da relação entre povos do campo e moradores da cidade, em que uma cultura se sobrepõe a outra de forma a se posicionar como “melhor”, “evoluída”, “adequada”, “certa”, etc.

A expansão agrícola no Brasil, a partir da constituição de grandes latifúndios e da mecanização do campo, trouxe como conseqüência a expulsão de grande parte dos pequenos agricultores do campo para as cidades. Essa passagem foi marcada pela preocupação com o discurso civilizatório, de que o Brasil, para ser “moderno”, deveria minimizar a vida nas áreas rurais e as pessoas deveriam estar na cidade, que é o lugar do progresso, do avançado. O processo de expansão da fronteira agrícola no Brasil aprofundou o debate acerca da necessidade de incorporar novos discursos e valores a respeito do campo e da cidade.

A partir de uma análise das relações entre os povos do campo e os povos da cidade, no contexto da expansão agrícola no Brasil, percebemos que um dos problemas enfrentados pelas pessoas, que residiam no campo, foi a expulsão compulsória para cidade em busca de educação, trabalho, saúde, enfim políticas públicas que minimamente permitissem a sobrevivência de seus familiares e, para isso, muitas vezes abandonando elementos de sua singularidade cultural, pois estes não eram e não são bem vindos nas cidades.

Esses dilemas estavam relacionados aos interesses (do pensamento das elites nacionais) de desqualificar ao máximo a cultura camponesa, realizar uma intervenção nessa cultura, transformando-a, a partir de uma perspectiva da civilização ocidental judaico-cristã, homogênea, para melhor convencê-los de que o campo não é lugar digno de viver e a cultura camponesa não é adequada para os “tempos modernos”. Neste sentido, a construção e veiculação de um discurso e um saber sobre o outro estavam diretamente relacionadas à práxis para atingir um objetivo: “civilizar” os povos dos “sertões”. É importante ponderar que era

comum este modo de pensar e agir, pois, para a época, estas atitudes objetivavam a civilização e progresso, e isto significava, para este tipo de pensamento, melhoria das condições de vida das pessoas.

Podemos observar nos discursos das pessoas, bem como nas ações, que as descrições de elementos da cultura camponesa veiculada no final do século XIX até os dias atuais, eram e continuam sendo marcadas pela desqualificação dos costumes desses povos, a exemplo a desvalorização e até mesmo o tratamento pejorativo e agressivo ao se referir ao seu modo de falar, a forma de se vestir e festejar, de organizar a vida.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O trabalho propõe acompanhar a trajetória pelas quais os discursos que retratam o modo de vida dos povos do campo, vão constituindo e sistematizando uma etnografia, ou seja, um saber sobre o outro, que vai construindo a alteridade<sup>2</sup>. Esse processo está vinculado à formação do Brasil. Segundo autores como a antropóloga Candice Vidal e Souza (1997) e a historiadora Luciana Murari (2007), no final do século XIX e início do século XX, o Brasil era pensado como uma nação dividida entre sertão e litoral, sendo que o sertão deveria incorporar os costumes do litoral para se tornar contemporâneo, moderno.

Desse modo, este estudo procura problematizar o longo processo de constituição de uma etnografia sobre os povos do campo, a partir da práxis do “dominador”, abrangendo as representações, que se elaboraram e veicularam acerca dos povos do campo no Brasil, a partir do final do século XIX, sua repercussão nos dias de hoje e, sobretudo, o papel da educação na perpetuação dos preconceitos estabelecidos entre povos do campo e da cidade, entre “o sertão e o litoral”, ou na valorização do modo de vida, seus saberes e seu valor cultural para a sociedade brasileira.

Iniciar o estudo com as representações veiculadas a respeito dos povos do campo no final do século XIX, e encerrá-lo nos dias atuais, justifica-se pela própria necessidade de compreender os motivos que levaram o Brasil a desenvolver um discurso negativo sobre a vida

---

<sup>2</sup> A produção dos escritores da Nação que escreveram sobre o sertão e os sertanejos no final do século XIX até meados do século XX permitiu a produção de uma etnografia sertaneja como tentativa de traduzir a cultura do outro, compreendendo as semelhanças e principalmente os antagonismos entre ela e a cultura ocidental. Toda a tradução da cultura sertaneja foi marcada pelas influências do sistema cultural de que tais escritores eram portadores. Essa tradução reproduziu, como um espelho, a cultura de quem traduzia. Neste sentido, a tradução e a compreensão do outro acaba sendo sempre mediada e incompleta, refletindo o mundo de quem traduz.

no campo e a dividir de forma desigual o país entre sertão e litoral, atrasado e moderno, bárbaro e civilizado. Acompanhar, por esse longo período, como se articula a práxis com o discurso etnográfico é fundamental para compreendermos como, nesse processo, o saber etnográfico fundamenta uma relação com o outro e se funda nessa mesma relação. Desligar essa etnografia da prática estabelecida, considerando-a como uma descrição neutra dos elementos que compõem a cultura camponesa, é mascarar as mediações sociais que determinam e determinaram sua própria constituição.

Os procedimentos teóricos e metodológicos que fundamentam o desenvolvimento desta pesquisa e o tratamento que se deu à constituição e interpretação das fontes baseiam-se na concepção de que a abordagem de um determinado processo histórico depende da capacidade de se compreender como os sujeitos sociais significam as suas próprias práticas. Neste sentido, a análise do processo pelo qual o Brasil em certo momento histórico, construiu seu discurso etnográfico, deve estar fundamentada na compreensão de como ele representava e concebia essa mesma práxis.

O discurso etnográfico, enquanto tentativa de "traduzir" a cultura do outro, deve ser considerado numa perspectiva processual, reconhecendo-se sua condição de discurso fragmentado, mas que, constantemente, vai sendo elaborado e reelaborado, dialogando com outros discursos, outras vozes, outros textos.

A perspectiva que orienta a análise destes dados está relacionada à tentativa de compreender como se dá a construção discursiva do saber sobre o outro. Ora, neste caso, esta análise busca desvendar as mediações sociais e culturais que marcam a formação dos discursos, ou os próprios discursos. Tal como nos ensina Eni Orlandi, o discurso deve ser considerado,

(...) não como a transmissão de informação mas como *efeitos de sentidos entre interlocutores*, enquanto parte do funcionamento social geral. Então, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, as condições de produção, constituem o sentido da seqüência verbal produzida. Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. (...) É o lugar assim compreendido enquanto espaço das representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva (ORLANDI, 1996, p. 26).

A construção de uma etnografia, de um saber sobre o outro, tem relação direta com as práticas normativas, disciplinadoras e intervencionistas que uma instituição procura

implementar em suas práticas. Assim, esse saber não pode ser analisado apenas como uma construção ideológica, pois está diretamente relacionado ao poder que se busca instituir sobre o outro. Michel Foucault ao se referir sobre a produção da ideologia afirma que,

Son instrumentos efectivos de formación y de acumulación de saber, son métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de investigación, aparatos de verificación. Todo esto quiere decir que el poder, cuando se ejercita en estos mecanismos sutiles, no puede hacerlo sin formar, organizar y poner en circulación um saber o, más bien, aparatos de saber que no son edificios ideológicos (FOUCAULT, 1992, p.43).

Assim, o presente estudo analisa os discursos e imagens que foram veiculados sobre os povos do campo no final do século XIX e início do século XX a partir de alguns escritores importantes do período que tratavam do tema, como Euclides da Cunha, Olavo Bilac, Monteiro Lobato e Capistrano de Abreu. Em seguida analisa a presença desses discursos nos livros didáticos. É importante salientar que estes discursos são concebidos como representações construídas culturalmente e carregam consigo os valores e interesses dos grupos que as produziram no período que foram produzidos. Portanto as representações<sup>3</sup> do mundo devem ser pensadas num campo de disputa, concorrências e competições, que podem ser postas como poder e dominação. Para Chartier,

As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (...) As representações do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, política) que tendem a impor uma autoridade à custa dos outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas (Chartier, 1990, p.17).

Como se sabe, a produção e veiculação de imagens não são gratuitas, estas se tornam instrumentos de poder, na medida em que legitimam e justificam práticas sociais. No caso dos

---

<sup>3</sup> O conceito de representação, neste trabalho, está relacionado às propostas atuais de história sócio-cultural. Valoriza um novo conceito de cultura, não mais relacionada à erudição, ao letramento, mas como um conjunto de significados atribuídos e compartilhados por uma comunidade, um modo de ser, de pensar e de agir. Roger Chartier entende que as representações são práticas instituídas que, simultaneamente produzem significados, não se limitando, portanto, ao campo do imaginário. Para o autor, o estudo das representações enquanto práticas indicam o reconhecimento das disputas e dos conflitos sociais a partir dos quais elas surgem e se dão a conhecer (CHARTIER, 1990).

discursos e imagens construídas do sertão brasileiro e, sobretudo dos sertanejos, são imagens e representações do outro, mobilizadas e veiculadas para justificar os diversos projetos que buscavam sua incorporação ao universo da chamada "sociedade civilizada", ou seja, as cidades.

A tarefa que se nos apresenta não é apenas descrever como se deu a construção de uma etnografia, mas compreender qual o papel que ela desempenha no contexto das zonas de contato interculturais<sup>4</sup>, qual sua conseqüência nos dias atuais e, por fim, como a educação, e aqui mais precisamente a educação escolar, pode funcionar para reproduzir e perpetuar tais discursos ou servir como um local de reflexão e valorização da identidade e da cultura sertaneja.

Conforme Bourdieu e Passeron (1982, p. 36), a escola reproduz as ideologias apregoadas na sociedade e geralmente são as ideologias da classe dominante e nesse caso, as ideologias das culturas dominantes,

(...) a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 36).

Bourdieu e Passeron desenvolvem conceitos específicos nas análises da sociedade, a partir de um conceito concebido por eles como violência simbólica, no qual os autores constataam a não arbitrariedade da produção simbólica na vida social, chamando a atenção para seu caráter efetivamente legitimador das forças dominantes, que expressam por meio delas seus gostos de classe e estilos de vida, gerando o que eles pretendem ser uma distinção social. Partem do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrário, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural.

O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da mesma. A violência simbólica se expressa na imposição que se "legitima" de forma dissimulada, com a interiorização da cultura

---

<sup>4</sup> Segundo Pratt (1999:27), as *zonas de contato* são "espaços sociais onde culturas díspares se encontram, se chocam, se entrelaçam uma com a outra, freqüentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação", onde estes encontros são marcados por diálogos provisórios e localizados entre os atores envolvidos. É evidente que, ao se encontrarem culturas e povos completamente diferentes, estes de um modo ou de outro entrarão em choque. A fronteira é uma zona de contato aonde se evidencia a negação dos Outros, em seus não lugares.



dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

Bourdieu e Passeron (1982, p.21) afirmam que a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica e que se perpetua a violência simbólica através de duas dimensões arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercida por autoritarismo. A autoridade pedagógica que visasse destruir a violência simbólica destruiria a si própria, pois se trata do poder que legitima a violência simbólica. Para os autores "toda cultura escolar é necessariamente homogeneizada e ritualizada, isto é enquadrada pela e para a rotina do trabalho escolar" (idem p. 68).

Os estudantes, na maioria dos casos, não só reconhecem seus professores como uma autoridade, como também legitimam a mensagem que por eles é transmitida, recebendo e interiorizando as informações. Isto garante uma reprodução cultural e social da classe dominante. A violência simbólica é estabelecida a partir do momento em que se hierarquizam os cargos na escola, pois, assim como a mensagem transmitida não é natural, esta relação hierárquica de poder também é arbitrária.

Para Bourdieu e Passeron, todo sistema de ensino detém necessariamente o monopólio da produção dos agentes encarregados de reproduzir o arbitrário cultural (reprodução cultural e social), isto é, dos agentes dotados da formação durável que lhe permite exercer o trabalho escolar, que tende a reproduzir essa mesma formação entre novos reprodutores, e envolve por isso uma tendência à auto-reprodução perfeita (inércia), exercida nos limites de sua autonomia relativa. Assim, pelo fato que existem os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, está predisposta a servir também, sob a aparência da neutralidade<sup>5</sup> (idem p. 75).

O mundo social, para Bourdieu e Passeron, deve ser compreendido à luz de três

---

<sup>5</sup> O mito da ciência pura e neutra é desconstruído por Weber em sua obra "Ciência e política: duas vocações". Qualquer postura em relação a fatos, não é desprovida de valores. Quem se posiciona numa aparente neutralidade geralmente esta sustentando o *status quo*.

conceitos fundamentais: campo<sup>6</sup>, habitus<sup>7</sup> e estratégias de subversão<sup>8</sup>. Os momentos objetivo e subjetivo das relações sociais estão numa relação dialética. Existem as estruturas objetivas que coagem as representações e ações dos agentes, mas estes, por sua vez, no seu cotidiano, podem transformar ou conservar tais estruturas, ou pelo menos querer transformá-las ou conservá-las.

Daí a importância da análise de como a escola tem incorporado o discurso daqueles escritores da Nação (do final do século XIX e início do século XX) a respeito da cultura e da identidade dos povos do campo e ao mesmo tempo reproduzido e legitimado tais discursos. Também é relevante afirmar que a escola tem o poder de pelo menos querer transformar tal realidade, desenvolvendo uma educação voltada ao respeito pela diversidade e pela cultura desses povos.

## **METODOLOGIA**

Os procedimentos teóricos e metodológicos que fundamentam o desenvolvimento desta pesquisa e o tratamento que se deu à constituição e interpretação das fontes baseiam-se na concepção de que a abordagem de um determinado processo histórico depende da capacidade de se compreender como os sujeitos sociais significam as suas próprias práticas. Neste sentido, a análise do processo pelo qual o Brasil em certo momento histórico, construiu seu discurso etnográfico, deve estar fundamentada na compreensão de como ele representava e concebia essa mesma práxis.

O discurso etnográfico, enquanto tentativa de “traduzir” a cultura do outro, deve ser considerado numa perspectiva processual, reconhecendo-se sua condição de discurso fragmentado, mas que, constantemente, vai sendo elaborado e reelaborado, dialogando com outros discursos, outras vozes, outros textos.

---

<sup>6</sup> Bourdieu denomina *campo* o espaço no qual são definidos modos de atuação.

<sup>7</sup> O conceito de *habitus* pode ser entendido, segundo Bourdieu como “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim. Há toda uma reeducação a ser feita para escapar à alternativa entre finalismo ingênuo [...] e a explicação do tipo mecanicista (que tornaria esta transformação por um efeito direto e simples de determinações sociais). Quando basta deixar o *habitus* funcionar para obedecer à necessidade imanente do campo, e satisfazer às exigências inscritas (o que em todo campo constitui a própria definição de excelência, sem que as pessoas tenham absolutamente consciência de estarem se sacrificando por um dever e menos ainda o de procurarem a maximização do lucro específico). Eles têm assim, o lucro suplementar de se verem e serem vistos como perfeitamente desinteressados” (BOURDIEU, 1983, p. 94).

<sup>8</sup> Geralmente são exercidas pelos novatos que, ao tentarem se estabelecer no campo, buscam novas formas de reconhecimento, procurando inclusive mudar as regras do jogo predominante, o que vai caracterizar as disputas inerentes a esses espaços.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Produzir discursos e imagens e fazer circulá-los, tem subjacente uma intencionalidade, estes se tornam instrumentos de poder, na medida em que dão legitimidade e justificam práticas sociais. No caso dos escritores que descreveram a nação, os discursos, as imagens e as representações do outro foram mobilizadas, veiculadas, para justificar os diversos projetos que buscavam a incorporação dos sertanejos ao universo da chamada sociedade “civilizada”. Assim, a análise dos textos, aqui selecionados, se direcionou no sentido de compreender de que modo os discursos, as representações e imagens produzidos por esses escritores, desempenharam o papel estratégico na manipulação simbólica de diferentes agentes sociais.

Neste aspecto, fazemos referência às proposições de Chartier (1990, p. 17) a respeito das percepções do social como “discursos que produzem estratégias e práticas sociais, que [...] tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar as suas escolhas ou condutas”. Neste sentido, a tarefa que nos apresenta não é apenas descrever como se deu a construção de uma etnografia sertaneja, mas compreender qual o papel que ela desempenha no contexto das zonas de contato entre culturas diferentes.

Quaisquer discursos, seja pronunciados, imaginados ou escritos, trazem consigo textos cujas entrelinhas só podem ser adequadamente lidas considerando-se quem os produziu, quais instituições estão vinculadas a sua produção, a quem pretendia alcançar, em que momentos históricos, sob quais circunstâncias foram proferidos e quais os interesses subjacentes de quem os produziu.

A perspectiva que orienta a análise destes escritos está relacionada à tentativa de compreender como se dá a construção discursiva do saber sobre o outro. Ora, neste , esta análise busca desvendar as mediações sociais e culturais que marcam a formação dos .....rsos, ou os próprios discursos. Segundo a perspectiva foucaultiana, precisamos trabalhar com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é característico. Assim é necessário primeiramente abandonar o olhar sobre os discursos apenas como um conjunto de signos e deixar que aflore o que está oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado ou cheio de intencionalidades.

As obras de Euclides que tratam do sertão brasileiro possuem os traços épicos característicos de um período e, de certa forma, não tratam apenas das concepções de Euclides e sim discursos de nacionalidade sobre um país mestiço, que pretendia modernizar-se tomando

como referência uma matriz européia narrada pela supremacia de uma elite branca. Assim, os discursos de Euclides da Cunha e de seus contemporâneos constroem uma retórica da alteridade, que eles utilizaram para descrever o sertão e os sertanejos. Ou seja, produz uma imagem do Outro a partir do mundo litorâneo e também é escrito para um grupo que se encontra no litoral, que é letrado, urbano e elitizado.

Uma das maneiras de se conceber o sertão na literatura brasileira está associada ao terrível, e Euclides da Cunha é um dos representantes desta concepção. É bem verdade, que quando se refere ao sertão enquanto território geográfico e suas belezas naturais, como as plantas e os animais, afirma que "o sertão é um paraíso..." (CUNHA, 2009, p. 82). Mas ao retratar o sertão influenciado pela ação do ser humano, este aparece como um lugar por onde perambulam improdutivamente os fora da lei, tendo a violência como código de conduta.

Podemos confirmar essa visão num ensaio intitulado "Amazônia: terra sem história". Seu juízo em relação à cultura sertaneja era tal que ele sequer conseguia conceber alguma história daqueles povos, mesmo admitindo que estivessem ali há trezentos anos. Dispôs-se a descrever o sertão e os sertanejos conhecendo-os de perto, fazendo o registro de um povo que ele estava vivenciando, mas não era capaz de reconhecer que estes possuíam história ou histórias.

Em *Os sertões*<sup>9</sup>, Euclides descreve o sertão como um espaço que lhe causa muito estranhamento, um vazio, uma lacuna, ou um espaço em branco, que deve ser preenchido. Na apatia e indiferença do povo brasileiro por sua própria nação estaria a origem da ignorância e do desconhecimento do sertão e dos sertanejos. Nesses escritos revela que o sertão é a materialização das fronteiras internas, que ameaçavam a nacionalidade genuinamente brasileira. Para o autor se fazia extremamente necessário unificar os espaços apartados da nação e transformá-los em um território nacional.

## CONCLUSÕES

Atualmente, com a tentativa de homogeneização das pessoas e dos espaços pelo mundo capitalista e globalizado, que impõe um padrão a ser seguido por todos, com a chegada da eletricidade, da telefonia, da indústria no campo, os meios de produção motorizados, as

---

<sup>9</sup> O livro "Os sertões" é considerado por muitos a obra mãe de Euclides, pois é citada por inúmeras obras, e estudada por muitos autores que escrevem sobre o pensamento social brasileiro. Já nos idos de 1976 tinha sido traduzida para o alemão, chinês, dinamarquês, espanhol, francês, holandês, inglês, italiano e sueco.

assimilações que o sertão faz da cidade e que se revela em suas novas formas culturais, que se associam à urbanidade, fica cada vez mais difícil saber onde estão as fronteiras do sertão. Mas se entendermos que o sertão é pessoa humana, impregnada de cultura e de história, que atravessa o espaço e o tempo, chegaremos a conclusão de que o campo/sertão foi construído e constituído pela ação das pessoas da cidade e o contrário também é verdadeiro, a cidade também está impregnada da cultura ou da ação e saber dos povos do campo/sertanejos.

Mas o fato do sertão estar misturado à cidade e ao mesmo tempo as relações estabelecidas serem temporais e espaciais, com várias nuances, não significa que o sertão/campo e o sertanejo/povos do campo não tenham identidade própria. O sertão/campo está onde estão os que se identificam e se definem culturalmente como tais, ou seja, mais do que espaço o sertão/campo é identidade cultural, que se atualiza historicamente e que também se difere historicamente por meio das estruturas econômicas, sociais e políticas.

Não é possível pensar que o processo de homogeneização da cultura estabelecida pelo capitalismo trará o fim do sertão/campo, assim como também não é possível imaginar uma uniformização. Não há uma extinção completa, o que pode haver é uma transformação ou recriação de culturas, que se transformam, mas não desaparecem. Neste sentido, partimos do pressuposto de que as situações de contato não têm direção única. Apesar das assimetrias concretas existentes entre culturas que estabelecem contato, entendemos não haver uma mera assimilação de uma pela outra. Os contatos não podem ser vistos como caminhos para a destruição de modos tradicionais de vida, mas como um processo que leva à construção de um novo estilo de vida, com novas estratégias e alternativas, onde a cultura tem uma dimensão essencialmente dinâmica e adaptativa (Novaes, 1993).

A cultura, compreendida como “organização da situação atual em torno do passado” (Sahlins, 1999, p.192), é extremamente dinâmica e sujeita a transformações históricas. Se o evento histórico é interpretado e compreendido a partir da cultura, esta é transformada a partir da história.

O sertão/campo vai se reelaborando culturalmente e aparece como diferentes sertões/campos, distinguindo distintas pequenas regiões dentro do macro, demonstrando particularidades e situando historicamente o conjunto. Se existem as categorias históricas que definem (na perspectiva macro) o que é o sertão/campo e os localiza nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste, da mesma forma, na perspectiva micro, podemos perceber a existência de múltiplos sertões/campos, encurtados e tecidos com características que

lhes são peculiares.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica*. José Reginaldo G. dos Santos (org.), Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1998.

CUNHA, Euclides Rodrigues Pimenta da. *Um Paraíso perdido: reunião dos ensaios amazônicos*. Petrópolis, Vozes, 1976.

CUNHA, *Os Sertões (Campanha de Canudos)*. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Genealogia del racismo: de la guerra de las razas al racismo de Estado*. Madrid: Las Ediciones de La piqueta, 1992

MURARI, Luciana. *Brasil, ficção geográfica: ciência e nacionalidade no país D`c rrtões*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapeming, 2007.

NOVAES, Sylvia Caiuby. *Jogo de Espelhos: Imagens da representação de si através dos Outros*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PRATT, Mary Louise. *Os olhos do império*. Florianópolis, EDUSC, 1999.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

SOUZA, Candice Vidal e. *A pátria geográfica: sertão e litoral no pensamento social brasileiro*. Goiânia: Editora UFG, 1997.

## **A RESISTÊNCIA DOS MODOS EDUCACIONAIS INDÍGENAS NUM SISTEMA CAPITALISTA-COLONIAL**

Marinalva Valdevino dos Santos<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O estudo aqui disposto propõe uma ligação de saberes e um retorno as sabedorias arcaicas que fundaram a humanidade, que no caso desse trabalho trata-se dos povos originários indígenas. A metodologia utilizada é a qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e discussões filosóficas e epistemológicas. Nessa perspectiva, torna-se emergente essa abordagem de educação pela cultura e pela etnicidade, por meio de uma construção coletiva de um modelo educacional que seja ciente disso e lute contra as forças de opressão.

Palavras-chave: Saberes Tradicionais. Originários. Educação. Resistência.

### **ABSTRACT**

The study presented here proposes a connection of knowledge and a return to the archaic wisdom that founded humanity, which in the case of this work is about the original indigenous peoples. The methodology used is qualitative, through a bibliographic review and philosophical and epistemological discussions. From this perspective, this approach to education through culture and ethnicity emerges, through the collective construction of an educational model that is aware of this and fights against the forces of oppression.

Keywords: Traditional Knowledge. Origins. Education. Resistense.

### **INTRODUÇÃO**

Tendo em vista os estereótipos incorporados aos saberes ancestrais, sua desvalorização em categorias de apagamento e silenciamentos em meio à sociedade, essa problematização necessita de estratégias de combate a monocultura da mente e ao entendimento dos saberes ancestrais indígenas como caminho alternativo e contra hegemônico à barbárie da relação homem-natureza.

Como uma humanidade em crise, o problema da cientificidade, para diversas esferas, é a fixação dos conceitos como verdades absolutas, imutáveis, independentes e desconexos, que não dialogam com outras áreas de saberes. Dessa maneira, essa problemática desperta a necessidade de uma reforma do pensamento e da educação. Pois, na esfera educacional em seus

---

<sup>1</sup> Curso do discente, Instituição, [xxxxx@xxxx.com.br](mailto:xxxxx@xxxx.com.br)

---

diferentes níveis, se ensina para poder avaliar, deixando a significação dos sentidos a parte, levando em consideração, que o discurso da educação funciona pela hegemonia da economia, onde a competição e as estatísticas se tornam norma de desejo imposto.

Como medida de resgate de uma condição humana roubada, perdida ou mesmo adormecida, por violações de povos e culturas através de uma ideologia colonizadora autoritarista e dominante.

O direito de enraizar-se a ancestralidade quando é negado, à medida que os apagamentos das narrativas são efetivados, torna-se também uma negação da condição humana e torna os sujeitos, que são parte dos povos tradicionais indígenas e os sujeitos de outros enraizamentos, desumanizados, através do desenraizamento de sua natureza. Portanto, esses povos necessitam de acolhimento enquanto sujeitos que têm direito a uma educação que seja fundada na ética, respeito à dignidade identitária e a cultura ancestral. O presente artigo tem como objetivo discutir como os saberes tradicionais indígenas são trabalhados no processo educativo, que possui influências colonialistas do sistema capitalista, e que os modos de educação pelas culturas tradicionais se configuram como espaços de resistência.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A estruturação de novos paradigmas depende do entendimento e funcionamento dos velhos paradigmas, e nesse arcabouço do pensamento às ciências dispõem de processos criativos que conduzem a novas epistemologias. Para o nascimento conhecimentos híbridos ou regenerados, que se tornaram diferentes daqueles onde emergiram.

O que quer que seja, parece-me urgente desfazer-se de todas as referências e metáforas cientistas para forjar novos paradigmas que serão, de preferência, de inspiração ético-estéticas (GUATTARI, 2001, p.18).

Estão inseridos na estruturação de novas epistemologias os processos educacionais antes, durante e depois do surgimento dessas novas correntes de pensamento. Essa contínua força do processo educativo tem a potência de orientar um fenômeno direto da vida, tão inexorável como a própria vida (DEWEY, 1976).

Os modelos hegemônicos e colonizadores de educar, condicionam os sujeitos a uma desestruturação de suas humanidades e adormece a condição humana, enraizando sujeitos desumanizados que obedecem ao seu opressor pela docilidade Foucaultiana, tendo raízes que



não são suas, e que imprime a fala daquele que o manipula, portanto, dóceis são mais susceptíveis a dominações de poder (FOUCAULT, 2009).

Em sentido oposto, quando o sujeito tem consciência de uma educação como prática da liberdade, das potencialidades da condição humana, este sujeito torna-se consciente da sua posição de oprimido e passa a lutar pela sua liberdade e de seus iguais oprimidos sujeitos (FREIRE, 2009). “O que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura” (FREIRE, 2009, p. 16).

No entanto, a manifestação do ato de pensar não se resume a um conhecimento, tendo em vista que existem múltiplos conhecimentos, mas esse espelhamento se dá na habilidade de distinguir entre o que são informações e as conexões dessas informações que podem gerar um conhecimento pertinente. Pois, informação e conhecimento obedecem a conceitos distintos (ALMEIDA, 2008). E a revelação do ato de pensar bem, se dá pelo discernimento do sujeito como o Ser sócio-histórico-cultural, que se posiciona em relação as informações traduzidas em conhecimento que estruturou ao longo de sua trajetória no processo educativo da vida.

Nessa perspectiva, os povos tradicionais inserem-se no mundo transformando-o através de seus traços culturais ancestrais, essa força cultural permite a esses povos serem resistência dentro do modelo educativo mercadológico que não tolera a diversidade dos povos (ROMÃO; GADOTTI, 2012).

Faz-se necessário um modelo educativo condicionado pela ligação de saberes e pela compreensão da natureza da realidade que estão inseridos tais povos, de maneira diversificada e peculiar, fundindo-se com sua experiência. “Cada fronteira é uma divisão ou uma ruptura” (BOHM, 2008, p. 12), portanto, o abismo existente para a educação e afirmação cultural desses povos, representa uma ruptura com a identidade ancestral e com o fundamento da humanidade, sendo uma negação do ato de ser e existir.

A essa fragmentação incorpora-se a problemática sobre a visão de mundo e da natureza humana, ou seja, como os homens veem a si próprios e a natureza da qual é parte, é constituída em prisões do pensamento, que mais tarde se transformam em obstáculos epistemológicos do processo de aprender e de ver o mundo, a si próprios, os outros e as coisas em si (BOHM, 2008). “Mas se você não fala das coisas-em-si, nem dos humanos-entre-eles, quer dizer que vocês falam apenas do discurso, da representação, da linguagem, dos textos” (LATUOR, 1994, p 10).

---

Falando a humanidade apenas do discurso que têm em relação a uma realidade criada através de sua consciência sobre a natureza e sobre si próprio, escapa-se nesse processo a conexão de saberes e a ligação com a condição humana e com a natureza em seu fluxo existencial como parte do todo (HEISENBERG, 2009).

No entanto, essa noção fragmentária e reducionista não é parte da cultura dos povos tradicionais, estes têm o pensamento condicionado à coletividade, seu pensamento é coletivo, que significa dizer que os povos tradicionais veem o mundo em fluxo, conectam os saberes a experiência sentida, para o que é sentido pela natureza humana sensível (STRAUSS, 2012).

É importante ressaltar que os saberes que os homens ordenam, são antes conexões da natureza, pois todas as informações que estes ordenam já existia antes na natureza, o homem apenas reorganiza a maneira de seu entendimento e visão da realidade, mas o conhecimento é múltiplo da natureza e está incluído, integrado em toda a vida (MORIN, 2015, p. 57). “ A história do mundo é guiada por outros poderes mais fortes, e o espírito dos tempos não é construído pelos homens” (HEISENBERG, 2009, p. 114), apesar dos condicionamentos e impactos causados pela humanidade, a história cosmológica da vida independe da humanidade.

Contudo, está humanidade necessita estar intrusa na natureza (STENGERS, 2015), pois, o homem é também natureza. E, mesmo que as comunicações, informações e codificações de conexões existam na natureza, o processo educativo, na esfera da aprendizagem humana e cultural, é inerente ao humano, “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem vazio ” (FREIRE, 2009, p. 35). Assim, as conexões da natureza precedem os saberes da tradição e a humanidade do conhecimento. Contudo, o contextualiza, complementa, não sendo opositor, mas integralizador e fonte criadora dessas ordenações.

## **METODOLOGIA**

O percurso metodológico foi realizado através de pesquisa qualitativa (BAKHTIN, 2006), com uso de revisão de literaturas e discussões filosóficas e epistemológicas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **AS OPERAÇÕES MENTAIS DA ANCESTRALIDADE: A CIÊNCIA INDÍGENA**

As condições das operações mentais que constituem os saberes indígenas ou um pensamento selvagem, obedecem a um rigor metódico e são baseadas em um saber teórico solidamente construído (STRAUSS, 2012). Que é amplamente incorporado pela cultura da

---

ancestralidade através da profunda observação ativa e sensível, que postula qualidades e propriedades sensíveis específicas de cada realidade sentida (STRAUSS, 2012).

Essa forma de ver o mundo requer uma atitude de espírito verdadeiramente rigoroso com o sentir e estar no mundo, uma curiosidade assídua e sempre alerta, uma vontade de conhecer pelo prazer de conhecer e uma inteireza na significação das coisas e não em sua utilidade (STRAUSS, 2012).

Dessa forma, aqui pode-se introduzir o termo 'ciência indígena', não como uma integração desse saber na ciência, pois, isso significaria a morte desse sistema de pensamento, mas antes, como um fiel objeto da etimologia da palavra 'ciência' que vem do latim *scientia* "conhecimento", ou mesmo, do verbo *scire* "saber" que designa a origem da faculdade mental do conhecimento.

A Ciência indígena é um tipo de saber do concreto, uma ciência que se aproxima dos fluxos da natureza com maestria na forma de suas ordenações e que se coloca nesse fluxo como elo de ligação da natureza humana com a natureza do concreto, baseado na experiência do sensível, presente na condição humana e que é parte da natureza (STRAUSS, 2012).

Esse ato de conectar saberes e entender as conexões existentes entre estes e aquelas, representam operações complexas/interligadas de ordenação de níveis de realidade das diversas dimensões da natureza (HEISENBERG, 2009), que conecta-se a uma ciência 'primeira' que, afastando-se das normas preconcebidas pela técnica, se refaz na arte de fazer o caminho caminhando, o caminho como estratégia de pensamento e daqueles que trabalham com as próprias mãos, como artistas que estão implicados no objeto a ser ordenado, a esses Strauss (2012) chama de '*bricolage*' ou Almeida (2008) que chama o processo de "bricolagem de saberes".

O fundamento dessa noção é a incorporação do pensamento selvagem como aparato cognitivo a serviço do sentido (STRAUSS, 2012). Através de uma ideologia de encantamento com o mundo e com a magia da natureza, esse pensamento é ativado pela vivência sensível das leituras da natureza. Ancorada na reflexão mitopoética de olhar o mundo e se afasta da noção de olhar ou leitura de mundo reducionista e fragmentaria das imagens míticas, ou de um olhar colonizado a imagens como autoras dos sujeitos (STRAUSS, 2012).

Sendo um sistema de pensamento que tem seus alicerces na práxis, nas dimensões sensíveis do pensamento selvagem, esses universos mitológicos indígenas transigem que sejam fluidos, mas também estão condicionados a mudanças, a serem fragmentados em rastros, que

---

os remodelam através das diversas ligações e opressões que sofreram ao longo de sua historicidade (STRAUSS, 2012).

“O homem primitivo não se interessa pelas explicações do óbvio, mas, por outro lado, tem uma necessidade imperativa, ou melhor, a sua alma inconscientemente é impelida irresistivelmente a assimilar toda experiência externa sensorial a acontecimentos anímicos ” (JUNG, 2000, p. 17).

Essas profundas dimensões da alma, que é o espírito da ciência indígena, está ligada a imagens universais que existiam desde os tempos mais remotos da humanidade. O homem dito primitivo ou selvagem, na realidade, é uma expressão da natureza humana mais complexa e conectada a experiência sensível (STRAUSS, 2012; JUNG, 2000).

Esse contato com as experiências diretas da natureza humana e da natureza real, conectam-se a representações que são coletivas à humanidade, no entanto, o encontro consigo mesmo é também um encontro com nossas sombras (JUNG, 2000). Adentrar no pertencimento a uma cultura, a uma historicidade e lugar de sujeito socio-histórico, é também um encontro com sombrias memórias das quais sofremos apagamentos da colonialidade do existir e ser, sendo um processo naturalmente doloroso, tal qual, um ser que passa por uma metamorfose num casulo de inseto.

Os rastros deixados pelas culturas indígenas em nossas culturas evidenciam não um fim cultural, mas sua resistência comunicativa ao aprimorar e camuflar aquilo que seria importante repassar. Assim como na natureza, os animais sobrevivem a seus predadores através de adaptações com o meio, os nossos ancestrais o fizeram, por meio de silenciamentos forçados, estupros e escravização indígenas, fomos paridos em meio a essas barbáries e frutos dessas mutilações, mas não conseguiram retirar as imagens mitológicas e primordiais ao renascimento dessas culturas no seio de nossa consciência coletiva.

Desse processo, surge uma fenomenologia das imagens criantes (BACHELARD, 1988) que se ancora na potência do ser que sabe de onde é e para onde vai, e que se conecta ao encantamento do mundo, ao sonho e a utopia, potencializados na conexão sensível da realidade vivida, para propiciar ordenações de conhecimentos complexos/interligados, fluidos e conectados a diversos outros saberes.

Há uma noção de estagnação e dominação que foi incorporada, na maioria dos processos educacionais e científicos, uma maneira dogmatizada de desespirtualização da natureza e da natureza humana conseqüentemente, na tentativa de romper a ligação do homem-natureza e

---

obter o homem-não humano, uma outra coisa inumana criada a moldes de opressões e mutilações que não permitem florescer sua natureza essencial.

Incorporando essa noção, Jung (2000, p.43) descreveu que “O pensar precede a consciência do eu primitivo e esta é mais seu objeto que sujeito”. Nessa perceptiva, não é a consciência que nos desperta a processos de retomada ancestral de uma Ciência Indígena, mas a serviço do pensar bem, a consciência é movida a outros universos de percepção da realidade.

É importante ressaltar que não se deve incorporar a individualização como medidas gerais da coletividade em nenhuma esfera que essa incorpora, pois, seria cair na armadilha do isolamento e desconexão de saberes com os fluxos da natureza. Pois, o inconsciente coletivo não se desenvolve individualmente, mas é herdado (JUNG, 2000).

Uma ciência indígena, é aquela que apreende na significação do sentir sensível seu aparato cognitivo para compreender a complexidade do mundo em seu sistema de pensamento e que se conecta a qualquer outro sistema e se refaz, transmuta sua natureza essencial, sem perder seus universos mitológicos de base.

Os elementos da natureza que são incorporados na teoria indígena de ver o mundo, se orientam pelas leituras das coisas na sua significação e não pela sua utilização, incorporando a exigências intelectuais em vez de satisfazer as necessidades como prioridade, tornando-se um agrupamento de coisas e de seres para uma introdução de ordem ou ordenação de conhecimentos ditos universais ou coletivos (STRAUSS, 2012).

Dessa forma, o rigor das ideias defendido e estimulado por Heisenberg (1996), pode ser vislumbrado na exaustiva relação de cuidado com a profunda observação com esse inventário sistemático das relações, que ligam as teias da existência e com a natureza exterior, que pode ser comparada ao rigor científico (STRAUSS, 2012)). Mas não equiparados, pois, constituem-se sistemas de pensamento diferentes, porém que podem ser complementares (ALMEIDA, 2008).

Para o entendimento e incorporação dos saberes indígena, faz-se necessário uma descolonização, um rompimento com os velhos paradigmas impostos pelos colonizadores do presente, que já não contemplam mais os fluxos complexos da natureza e voltar a olhar com uma Ética do Cuidado para a condição humana, como espécie da natureza. E, lembrar os cuidados ancestrais de nossos antepassados, seja pela leitura consciente dos signos dos universos/coletivos para interpretar o mudar dos tempos e ler a ligação dos saberes, seja pelo cuidado uns com os outros, pois, somente ligar não é suficiente, é necessário ler a ligação

---

A educação atual tende a transmitir modelos esvaziados de sentidos culturais e pertencimento dos sujeitos (FLUSSER, 2012). Que resulta numa crise de sentido do processo educativo, pois é transmitido através de uma ideologia opressora, uma não conexão com a memória cultural diversificada e coletiva, tornando-se insustentável a emancipação dos sujeitos no processo. Pois, a cultura é ato revolucionário de resistência às opressões (ROMÃO; GADOTTI, 2012), guardando seus universos primordiais

Dessa forma, ficando a imaginação ativa em dormência, temos o distanciamento da emancipação do olhar, pois os sentidos tornam-se esvaziados (BAITELLO, 2010). Modelados pela 'civilização e a disciplina' para disfarçar a animalidade humana, que não morre, apenas dorme em berço esplêndido. Sendo a revolução da tecnologia um aparato com ambições totalitárias e não ferramentas inanimadas e com sentido ingênuo (BAITELLO, 2010).

"Um mundo no qual somente há espaço para seres fluidos como o vento, evanescentes como a luz, efêmeros como o tempo. O mundo das não coisa nos desafia procurando desmaterializar nossas existências, transformando-as em cálculos, grânulos, pontos e números" (BAITELLO, 2010, p.5).

Em contracorrente a esse modelo hegemônico, o pensamento selvagem descrito por Strauss (2012), tem como base a profunda relação das imagens como símbolos de universos mitológicos. Ganhando suporte para a permanente tarefa de construir, cultivar, conservar e expandir o pensar da humanidade (BAITELLO, 2010). Não sendo a 'salvação' ou único caminho, mas como caminho alternativo, uma narrativa da alteridade, como aparato cognitivo ao despertar de leituras de mundo ancoradas na memória coletiva humana e na valorização da condição humana. Portanto, finalizando essa apresentação de ideias ainda em processo de maturação e germinação, evoco Stengers (2015), quando diz, que para *Intervir* no mundo torna-se necessário ter brevidade, pois, não se trata de convencer alguém sobre algo, mas antes é sobre transmitir para 'aqueles a quem isso pode afetar' o que nos faz 'pensar, sentir, imaginar' e acrescento ainda, é comunicar ao outro o que nos move a intervir no mundo.

## **CONCLUSÕES**

O estudo aqui disposto, propõe um trabalho educativo da cultura, que discuta o processo educativo que sofre influências do sistema econômico capitalista-colonial e necessita de reformulações constantes para operar uma descolonização das mentes. Pois, o processo colonial não findou há 500 anos atrás, apenas teve seu início que ainda está em percurso e tem o papel de explorar a natureza e incentivar a exploração do homem pelo homem. Por isso, é

---

emergente essa abordagem e a construção coletiva de um modelo educacional que seja ciente disso e lute contra as forças de opressão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, MARIA CONCEIÇÃO. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. 2 ed. Revisada e ampliada, São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. BOHM, D. A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade. São Paulo: Madras, 2008.

BACHELARD, GASTON, 1884-1962. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAITELLO, NORVAL JUNIOR. **A Serpente, A Maça e O Holograma**: Esboços para uma teoria da mídia. São Paulo: Paulus editora. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 2003.

BOHM, DAVID. **A totalidade e a ordem implicada**: uma nova percepção da realidade. São Paulo: Madras, 2008.

DEWEY, JOHN. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, v.131. 1976.

FEAB, (Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil). **Estágios Interdisciplinares de Vivência**. Santa Maria: Núcleo de Trabalho Permanente em Movimentos Sociais, p. 57, 2005.

FLUSSEM, VILÉM. Da crise da educação. Documentos arquivados. 2012. Disponível em: <http://www.flusserbrasil.com/art317.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2021.

FREIRE, PAULO. **Educação como prática de liberdade**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FOUCAULT, MICHEL. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GUATTARI, FÉLIX. **As três ecologias**. Trad. Maria Cristina Bittencourt. Campinas: Papyrus, 2001.

JUNG, CARL GUSTAV, 1875-1961. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução de Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. - Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2000.

HEISENBERG, WERNER. **A ordenação da realidade**: 1942. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

HEISENBERG, WERNER. **A parte e o todo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.



LATOUR, BRUNO. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LÉVI-STRAUSS, CLAUDE. **O pensamento selvagem**. Tradução Tânia Pellegrini. – 12ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORIN, EDGAR; CIURANA, EMILIO-ROGER; MOTTA RAÚL, DOMINGO. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, EDGAR. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. / Edgar Morin; tradução Juremir Machado da Silva. 5ª ed. — Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROMÃO, JOSÉ EUSTÁQUIO; GADOTTI, MOACIR. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

STENGERS, ISABELLE. **No tempo das catástrofes** – Resistir à barbárie que se aproxima: Isabelle Stengers. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2015.



## **AULA DE CAMPO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: ESTUDO DO REUSO DE ÁGUA NA IRRIGAÇÃO DA ACEROLA**

Josimar Araújo de Medeiros<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Atividade de campo no ensino de Geografia, representa um encaminhamento metodológico de relevo por possibilitar estabelecer uma relação entre os conhecimentos aprendidos em sala de aula e a realidade. O presente trabalho objetivou analisar o desempenho da acerola irrigada com rejeito de sistema de dessalinização de água. Desenvolveu-se com a participação de 40 do Ensino Médio da E. E. Professor Raimundo Silvino da Costa - ESPRSC. Iniciou-se com discussões nas aulas de Geografia e elaboração do projeto, seguido de contato com a Associação responsável pelo dessalinizador. Para implantação do sistema de irrigação, parceria foi estabelecida com a Secretaria de Meio Ambiente - SMA. A escavação das covas e plantio, realizou-se com a participação dos alunos. Foram plantadas 10 mudas, em outubro de 2018. Nos dois anos seguintes, semestralmente, foram avaliados a taxa de sobrevivência e o crescimento em altura. A sobrevivência foi de 100%. Dois anos após o plantio, começou a produção de frutos. O estudo foi replicado para acerolas adultas existentes na EEPRSC. Compreende uma experiência relevante para a aprendizagem dos alunos por seguir os passos de uma pesquisa em base científica e apresentar uma solução para um problema local.

Palavras-chave: Educação geográfica. Pesquisa campo. Irrigação da acerola. Reuso de água.

### **ABSTRACT**

Field activity in the teaching of Geography, represents an important methodological approach, as it makes it possible to establish a relationship between the knowledge learned in the classroom and reality. This study aimed to analyze the performance of acerola irrigated with waste water desalination system. It was developed with the participation of 40 from E. E. Professor Raimundo Silvino da Costa High School - ESPRSC. It started with discussions in Geography classes and project design, followed by contact with the Association responsible for the desalination plant. To implement the irrigation system, a partnership was established with the Secretariat of the Environment - SMA. The excavation of holes and planting took place with the participation of the students. 10 seedlings were planted in October 2018. In the following two years, every six months, the survival rate and growth in height were evaluated. Survival was 100%. Two years after planting, fruit production began. The study was replicated for existing adult acerolas in the EEPRSC. It comprises an experience relevant to student learning by following the steps of scientifically based research and presenting a solution to a local problem.

Keywords: Geographic education. Search field. Acerola irrigation. Water reuse.

---

<sup>1</sup> Graduação de Geografia, Mestre em Engenharia Sanitária, Especialização em Bioecologia e em Geografia do Semiárido, Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Pós-doutorado em Geografia. Prof. Da EE Prof. Raimundo Silvino da Costa e da faculdade católica Santa Teresinha – FCST. [josimarsaojosedoserido@gmail.com](mailto:josimarsaojosedoserido@gmail.com)

---

## INTRODUÇÃO

De conformidade com a BNCC (2017), é da responsabilidade das escolas, na sua esfera de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas, temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global. Esse documento reforça que a Geografia compreende um componente importante para entender o mundo, a vida e o cotidiano (BNCC, 2017). O uso em maior escala do componente curricular Geografia nessa empreitada, reflete o papel central que poderá desempenhar na “[...] expansão da consciência humana sobre o problema da destruição em massa da vida na Terra.” embora essa espécie [o homem] participe da natureza desde o seu nascimento. (CARLOS; CRUZ, 2019, p. 192).

Um trabalho com esse viés compreende uma pesquisa aplicada para resolver problema da realidade do aluno. É importante para o estado da arte sobre o tema. Pesquisando no Google Acadêmico com uso dos descritores: “Artigo sobre o reuso da água de rejeito produzido por dessalinizador na irrigação de acerola no Nordeste brasileiro, com a participação de alunos do Ensino Médio”, não foi registrado nenhuma publicação em revista científica.

O processo de dessalinização por osmose reversa, tem a água dessalinizada como produto e o rejeito como subproduto. A Escola Estadual Professor Raimundo Silvino da Costa – EEPRSC, utiliza, há mais de 15 anos, água para dessedentação e cozinhar os alimentos de um dessalinizador comunitário localizado nas suas proximidades. Todavia, 70% da água usada no processo é rejeito, que é despejado na rede de esgotos da cidade.

Utilizou-se a acerola (*Malpighia puniceifolia*) na pesquisa porque já existiam plantas adultas ao redor da instituição, cujos frutos eram produzidos de forma orgânica e usados na merenda escolar, embora a produção se limitava a estação chuvosa, pois não tinha água para irrigá-las na seca, apesar de experiências noutros locais do município, apontar que quando irrigada, mais de uma safra é produzida ao longo do ano. Soma-se a esses elementos, o fato do vegetal enquadrar-se na definição de planta crioula da caatinga de Carlos e Cruz (2019), como sendo aquela bem adaptada as condições naturais de produção e as sementes são transmitidas de geração em geração. Utilizou-se as aulas de Geografia, com práticas de campo, pois conforme Cordeiro e Oliveira (2011, p. 112) amplia “[...] o conhecimento geográfico e o interesse do aluno por esta disciplina escolar.”

O estudo realizou-se entre os anos de 2018 e 2020, período em que o semiárido nordestino passava por seca total. Nas aulas de Geografia, a discussão da questão hídrica

---

chegou à situação vivida pelo município e pela escola. A água para dessedentação era fornecida pelo dessalinizador. Para outros usos, chegava de caminhão-pipa (170 Km de distância). O dessalinizador despejava cerca de 40000 l de água de rejeito no esgoto por semana. Foi no bojo desse cenário que surgiu a ideia de realizar a pesquisa para testar o Reuso de Água de Residúria Proveniente de Sistema de Dessalinização de Água - RASDA na irrigação de mudas de acerola. Essa pesquisa comporta o potencial de ser replicada na municipalidade, onde são registrados cinco sistemas de dessalinização de água, dois na zona urbana e três na zona rural. Logo, essa prática tem potencial de promover geração de divisas para a comunidade.

Partiu da pergunta de pesquisa: Acerolas sobreviverão e produzirão frutos quando irrigadas com água residuária proveniente de Sistema de Dessalinização de Água? A hipótese sustentada no estudo é que: As mudas de acerola sobreviveriam irrigadas com o rejeito, embora não produziram frutos. Objetivou analisar o desempenho da acerola irrigada com rejeito de sistema de dessalinização de água.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

De acordo com Soares et al. (2006) o rejeito proveniente de sistema de dessalinização de água por osmose reversa, no Nordeste brasileiro, não está recebendo, na quase totalidade dos casos, qualquer tratamento, sendo despejado no solo, propiciando alto acúmulo de sais nas camadas superficiais do terreno, com potencial para trazer, em curto espaço de tempo, sérios problemas para as comunidades que se beneficiam da tecnologia de dessalinização. Contribui com o conjunto de emanções de nosso desenvolvimento técnico-industrial urbano que degradam a biosfera. (MORIN, 2000).

Esses elementos teóricos, elucidam a necessidade de realização de atividades de pesquisas, envolvendo estudantes das áreas onde esses problemas vem à tona, pois, para Cordeiro e Oliveira (2011, p. 101), para superação dos métodos tradicionais de ensino, se faz necessário uma abordagem metodológica cujo objetivo da prática educativa leve o discente a “[...] pensar e refletir sobre os conteúdos, além de dar grande destaque à vida social do mesmo, como fator fundamental para o seu desenvolvimento intelectual e moral.” Esse é o mesmo pensamento de Morais et al. (2014, p. 28) ao defenderem que “Precisamos alçar voos, desvendar novos horizontes, reinventar-se e inventar práticas que evidenciem a importância da Geografia para o aluno no contexto da escola, mas, sobretudo da vida.”

---

Na percepção de Farias (2019, p. 184), o trabalho de campo no ensino de Geografia compreende uma forma de ressignificação dos conteúdos presentes nos livros didáticos, permitindo a “[...] vivência com temas que por muitas vezes são tidos como abstratos.” Nesse escopo, o ambiente das aulas de Geografia no Ensino médio - EM, de escolas localizadas no semiárido, com registro de sistemas de dessalinização de água, representa um ambiente adequado para a realização de estudos dessa natureza pois, conforme assevera Azambuja (2012, p. 182) “Relacionar trabalho de campo e ensino de Geografia na Educação Básica atende a perspectiva de renovação didática desta ciência”. Morais et al. (2014); Medeiros e Azevedo (2020) caracterizaram a articulação entre teoria e prática de educação contextualizada, como ensejo em que o professor associa o conhecimento científico com a realidade do aluno, com potencial de influenciar positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Representa uma experiência emblemática de desenvolvimento do conhecimento científico, para Morin (2000, p. 21), “[...] poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões.”

É importante ressaltar que atividade dessa natureza, em parte executada além do ambiente da sala de aula, conforme Mafra e Flores (2017, p. 8) poderá promover “[...] o exercício de observar, sentir e refletir, possibilitando novas leituras e interpretações sobre a realidade e a paisagem, as quais, na maioria das vezes, somente o ensino em sala de aula não possibilita o contato direto com o objeto de estudo.” Nessa mesma linha de pensamento Silva e Macêdo (2017, p. 2) argumentam que o professor de Geografia, apresenta função importante no desenvolvimento de metodologias alinhadas com os assuntos estudados, “[...] elaborando projetos e outras atividades importantes para a aprendizagem de conceitos e a leitura geográfica, contextualizando sempre com a realidade dos sujeitos do processo pedagógico [...]”. Com esse pensamento, corroboram Cordeiro e Oliveira (2011, p. 101), ao defenderem que essa proposta metodológica que relaciona teoria e prática amplia “[...] os horizontes geográficos ao ir além dos textos e fotografias do livro didático [...]”.

Um projeto com esse itinerário, com o estabelecimento de pontes entre a sala de aula e a realidade dos alunos, incluindo seus desafios é iluminado pelo pensamento de Karnal (2020, p. 98) ao asseverar que “houve uma mudança estrutural na maneira de ver o mundo e de aprender.”

## **METODOLOGIA**

A municipalidade de São José do Seridó situa-se ao Sul do Estado do Rio Grande do Norte, distante 240 quilômetros de Natal, capital do Estado. Apresenta uma extensão territorial de 199 Km<sup>2</sup> e uma população estimada em 4.500 habitantes. Localiza-se na unidade geoambiental da Depressão Sertaneja, vastidão de terras do semiárido brasileiro aplainadas, interrompidas por súbitos morros isolados, compostos de rochas cristalinas datando do Pré-cambriano (BRASIL, 2004). (Fig. 1).

Figura 1: Localização geográfica do município de São José do Seridó, onde realizou-se o estudo.



A proposta de realização do trabalho foi elaborada pelo professor e um grupo de 40 alunos do 1º ano EM, que se matricularam na EEPRSC, no ano de 2018. Ficou na alçada do componente curricular Geografia, quando se discutia a questão hídrica no semiárido, no município e na unidade de ensino, no segundo semestre de 2018. Após a elaboração do projeto, manteve-se contato com a organização comunitária responsável pelo dessalinizador que, sensível a proposta, disponibilizou o rejeito para reuso. No ensejo, os discentes apresentaram a proposta oralmente. Para implantação do sistema de irrigação, composto por tubos de PVC e torneiras de jardim, buscou-se a parceria da Secretaria de Meio Ambiente - SMA. A escavação das covas e plantio, realizou com a participação dos alunos. (Fig. 2)

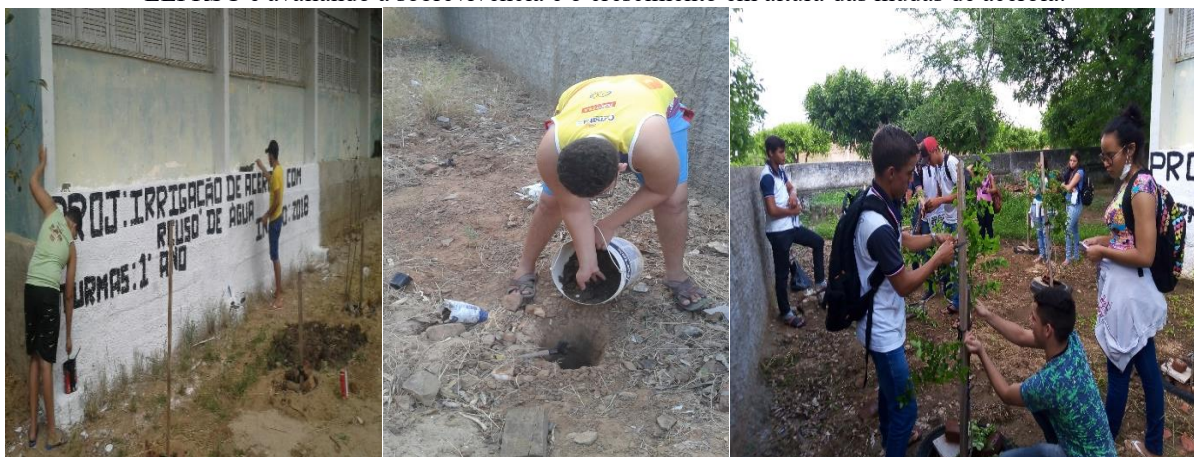
Figura 2: Respectivamente, discussão e elaboração do projeto de RASDA na irrigação de acerola em nas aulas de Geografia e contato dos alunos com a administração do dessalinizador, responsável pelo fornecimento da água para uso na irrigação.



Fonte: Autoria própria

Concluídas essas fases, iniciaram-se as atividades de plantio em campo. Para identificação do trabalho, os alunos, com a participação do professor/mediador, escreveram o nome do projeto no muro da escola, realizaram a escavação das covas, realizaram a adubação com esterco bovino e realizaram o plantio de 10 mudas de acerola adquiridas no Centro de Produção de Mudas Xique-xique – CPMX, que funciona no horto da EEPRSC. O plantio realizou-se em outubro de 2018. Em cada planta colocou-se um torneira de jardim para gotejar em tempo integral ao redor do tronco. Nos dois anos seguintes, semestralmente, foram avaliados a taxa de sobrevivência e o crescimento em altura. (Fig. 3).

Figura 3: Respectivamente, alunos realizando uma pintura para identificação do nome do projeto no muro da EEPRSC e avaliando a sobrevivência e o crescimento em altura das mudas de acerola.



Fonte: Autoria própria

Os discentes digitaram todo o projeto em grupos, no programa Word, usando Notebooks da EEPRSC, de acordo com as normas da ABNT. Nesse interregno de dois anos, apresentações em Power point foram realizadas por grupos de alunos, para públicos da comunidade escolar e externo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo contou com a participação de 40 alunos do EM e iniciou-se quando ingressaram no 1º ano, na EEPRSC. O término ocorreu quando o mesmo grupo concluiu o 3º ano, com um envolvimento efetivo em todas as etapas, desde a organização das ideias no ambiente das aulas de Geografia, digitação, contato com os parceiros, atividades de implantação do projeto, de avaliação semestral e apresentação dos resultados à sociedade. Logo, um rol de atividades que corroboram para a aprendizagem autoral. Essa metodologia de trabalho conforme Silva e Macêdo (2017, p. 5) “[...] pode contribuir na formação dos discentes, que

pensando a sua realidade através da leitura espacial serão capazes de intervir de forma consciente e ativa na transformação de si e do mundo.” Na última avaliação realizada em abril março de 2020, a produção acerolas já havia iniciado em duas plantas. Em janeiro de 2023, 100% já se encontram produzindo frutos.

É importante ressaltar que os resultados das três avaliações semestrais realizadas, a altura das plantas era registrada, somadas e determinada a média para comparar o crescimento. Esse trabalho contou com a participação do docente responsável pelo componente curricular Matemática. As 10 mudas do projeto, no ensejo do plantio apresentavam uma altura total média de 35 cm. Na última avaliação em março de 2020, essa média era de 119 cm. A participação de outro componente curricular, está de acordo com Morin (2000) ao defender que a educação deverá abdicar do tratamento compartimentado dos saberes, que tratam de realidades “[...] cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2000, p. 36).

Os resultados positivos do projeto de RASDA, refletidos na aprendizagem dos alunos e nos resultados práticos materializados no crescimento e produção de frutos, contribuiu para que fosse apresentado pelos mesmos, para a comunidade, na Semana Pedagógica, onde se encontravam professores das redes Municipal e Estadual do município de São José do Seridó/RN, em fevereiro de 2020. A outra apresentação foi realizada para alunos que cursavam as disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica, dos cursos de Direito e de Psicologia, da Faculdade Católica Santa Teresinha – FCST, Caicó/RN. É importante registrar que essas últimas apresentações ocorreram de forma remota, em função da paralização das atividades presenciais, por ocasião da pandemia causada pelo Covid-19. O envolvimento dos discentes em praticamente todas as atividades do projeto, conforme Farias (2019) “[...] permite que a experiência seja algo com que eles possam se identificar pessoalmente enquanto estão ativamente participando de uma atividade, como trabalho de campo.”

Os resultados alcançados com o trabalho de RASDA, concorreu para a replicação da técnica para oito acerolas adultas preexistentes, com apoio da SMA. Por conseguinte, a produção de acerola na EEPRSC que antes limitava-se a estação chuvosa, passou a acontecer por todo ano. Isso porque após o estudo e a replicação, a produção com as plantas irrigadas, também começou a ocorrer na estação seca. Vale registrar que o total 18 pés de acerolas irrigados, no ano de 2022, cerca de 100 Kg de frutas foram coletados para uso na merenda escolar, atividade realizada com a participação de alunos e funcionários da escola (Fig. 4).

---

Figura 4: Coleta de acerolas para uso na merenda escolar por alunos da EEPRSC e funcionários.



Fonte: Autoria própria

Essa trajetória (estudo, elaboração do projeto, implantação e coleta de frutos), com a participação dos alunos, de acordo com Cordeiro e Oliveira (2011, p. 103), concorre para que o “[...] educando perceba que a Geografia vai além de algumas páginas de um livro, ou de uma sala de aula, mas que a mesma pode ser presenciada em diversos meios que o próprio aluno vivencia em seu cotidiano.” Compreende o que Karnal (2020, p. 109), denomina de transformar o “[...] aluno em cidadãos que podem fazer a diferença na sociedade.”

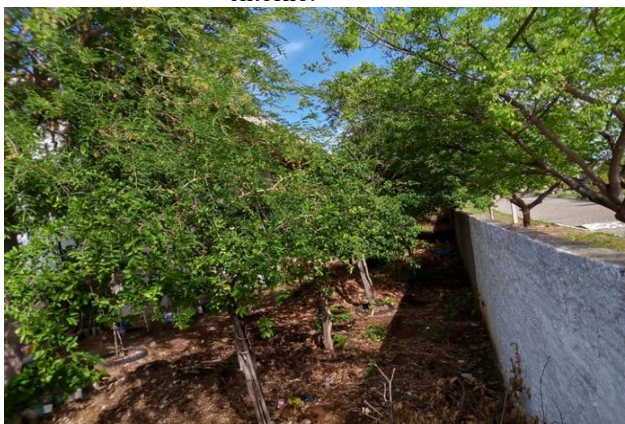
O local onde se encontram as acerolas, ao longo do dia é acessível a comunidade do entorno que coleta os excedentes para uso doméstico. Logo, concorrendo conforme Carlos e Cruz (2019), para aproximar produção e consumo.

As acerolas adultas onde a técnica foi replicada é corriqueiro alunos fazer coleta do fruto para consumo in natura. Outras plantas adultas existentes no interior da EEPRSC (uma mangueira e uma cajarana), começaram a ser irrigadas com RASDA, após o estudo, aumentando a produção de frutas que também são usados na merenda escolar. A escola tem recebido visita de estudantes de outras instituições e dos cursos de graduação em Pedagogia e Geografia da UFRN, Campus de Caicó/RN, para conhecer a experiência. Esse itinerário, tem amparo teórico em Carlos e Cruz (2019, p. 163), ao afirmarem que a Geografia é um campo disciplinar que nos oferece instrumental para compreender “[...] os sentidos e significados do lugar na contemporaneidade [...]”.

Por fim é importante lembrar que o local onde o estudo foi realizado, outras plantas frutíferas existem no entorno (tamarindo, pinha, cajarana), de forma que as acerolas concorrem na formação do sistema agroflorestal que produz uma diversidade de frutos e cria um microclima no espaço urbano (Fig. 5).



Figura 5: Sistema agroflorestal onde se encontram as acerolas do RASDA, com outras frutíferas no entorno.



Fonte: Autoria própria

O itinerário seguido no presente trabalho, de acordo com Morin (2000); Morais et al. (2014); Medeiros e Azevedo (2020); Karnal (2020) procura mostrar aos educandos uma visão crítica sobre a realidade e encorajá-los a enfrentar e buscar soluções para os problemas expostos pela sociedade.

No decurso do desenvolvimento do estudo, o mesmo professor foi responsável pela mediação nos três anos do EM. Por conseguinte, todas as atividades realizadas (discussões, relatórios, atividades de campo) foram gradativamente sendo incorporadas as atividades avaliativas bimestrais, fator que contribuiu para que a aprovação no componente curricular Geografia atingisse 100%, nos três anos. O uso dessas atividades na avaliação, estar em conformidade com Karnal (2020), ao defender a ideia de que não é possível cobrar apenas memorização nas avaliações em pleno século XXI.

## CONCLUSÕES

Dois anos após a implantação do projeto de RASDA, a produção de frutos já havia iniciado em duas plantas. Logo, a hipótese levantada foi confirmada em parte.

Os resultados obtidos representam uma contribuição singular ao estado da arte sobre o RASDA, tendo em vista a raridade de trabalhos do gênero.

O estudo foi replicado para plantas adultas existentes na EEPRSC cuja produção de frutas se limitava a curta estação chuvosa, aumentando a oferta de frutas para uso na merenda escolar ao longo do ano.

Compreende uma experiência relevante para a aprendizagem dos alunos por seguir os passos de uma pesquisa em base científica e apresentar uma solução para um problema local.

## REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, L. D. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p 181-195, jul./dez. 2012.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC). ENSINO MÉDIO**, 2017.
- BRASIL, Ministério do Meio Ambiente (MMA). **Programa de ação nacional de combate à desertificação e mitigação dos efeitos das secas – Pan-Brasil**. Brasília: MMA, 2004.
- CARLOS, A. F. L.; CRUZ, R. C. A. **A necessidade da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2019.
- CORDEIRO, J. M. P.; OLIVEIRA, A. G. **Revista Geografia (Londrina)**. v. 20, n. 2, p. 99-114, 2011.
- FARIAS, R, C. O trabalho de campo na perspectiva de ensino de geografia: uma revisão crítica a partir do cenário internacional. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 181-198, 2019.
- KARNAL, L. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2020.
- MAFRA, V. P.; FLORES, D. A. C. Trabalho de campo no ensino da geografia na educação básica: dificuldades e desafios para professores. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 6-16, jul./dez. 2017.
- MEDEIROS, J. A.; AZEVEDO, B. K. G. **O ensino de Geografia numa perspectiva teórico-prática: um estudo das plantas nativas da caatinga**. São José do Seridó/RN: Editora dos autores, 2020.
- MORAIS, I. R. D; GARCIA, T. C. M.; SANTOS SOBRINHO, D. M. (Org.). **Ensino de Geografia: ensino e práticas**. Natal: EDUFRRN, 2014.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.
- SILVA, I. J.; MACÊDO, H. C. O ensino de geografia e a convivência com o semiárido: estratégias didático-pedagógicas. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DA DIVERSIDADE DO SEMIÁRIDO - CONIDIS. Campina Grande/PB. **Anais**, 2017.
- SOARES, T.M. et al. Destinação de águas residuárias provenientes do processo de dessalinização por osmose reversa. **R. Bras. Eng. Agríc. Ambiental**, v.10, n.3, p.730–737, 2006.
-



## **IV Simpósio de Educação**

*“Ressignificar o ensino para promover  
mudanças na aprendizagem”*

---

## **AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO O ITINERÁRIO DE UM PROJETO VIVIDO**

Profª. Mda. Risalva Alves Brazão de Azevedo<sup>1</sup>

Profª Mda. Lêda de Cássia Garção Moura<sup>2</sup>

Profª. Ddo. Geraldo Vicente da Silva<sup>3</sup>

### **RESUMO**

A avaliação da/na aprendizagem é uma temática que permeia as práticas pedagógicas desde o início da vida escolar da criança. Isso requer, assim, do profissional da educação infantil dinamismo no movimento praxiológico, a partir das práticas vivenciadas no ambiente escolar e das suas construções teóricas. Assim sendo, este artigo traz como problema: *buscar entender como acontece o processo de avaliação formativa da/na educação infantil*. Tem, portanto, como objetivo refletir sobre o processo de avaliação formativa processual no contexto da educação infantil a partir da discussão de um recorte de prática vivida por meio de um projeto didático, desenvolvido numa escola da rede municipal localizada em uma comunidade rural do município de São José de Mipibu/RN, com uma turma de crianças de três anos de idade. A referida discussão é produto do curso de formação continuada *Avaliação a Serviço da Aprendizagem*, que está fundamentado em autores e documentos legais tais como Luckesi (2011, 2012, 2018), Barbosa; Horn (2008), Black; Paul (et. al) (2018), Dahlberg (et. al.) (2003), Oliveira (2020), Silva; Moreira (2022), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 2017). O curso subsidiou as reflexões teóricas em consonância com a prática, a qual se deu por meio do projeto desenvolvido. Acreditamos que a práxis possibilitou o alcance do propósito de promover aprendizagem e, ao mesmo tempo, realizar o processo avaliativo processual, portanto, formativo e em contexto. Deste modo o percurso vivenciado ganhou visibilidade desde o desbravamento do problema levantado pelos sujeitos da pesquisa até a tentativa de resolução das questões e hipóteses, garantindo a evolução e desenvolvimento das crianças num ambiente de aprendizagem constituído pelos atores envolvidos.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Avaliação da/na Educação Infantil. Formação continuada. Práxis.

### **ABSTRACT**

The evaluation is a theme that permeates pedagogical practices from the beginning of the child's school life. This requires, therefore, dynamism from the child education professional in

---

<sup>1</sup> Mestranda, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e-mail: [risalvabrazao83@gmail.com](mailto:risalvabrazao83@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8315-3258>

<sup>2</sup> Mestranda, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e-mail: [ledadecassia@gmail.com](mailto:ledadecassia@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutorando, Universidade Estadual do Ceará, e-mail: [geraeduacao@gmail.com](mailto:geraeduacao@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-6834>

the praxeological movement, based on the practices experienced in the school environment and their theoretical constructions. Hence this article presents as problem: to understand how the process of formative evaluation of/in early childhood education takes place. Thus its objective is to reflect on the process of procedural formative evaluation in the context of early childhood education based on the discussion of a practice lived through a didactic project, developed in a municipal school located in a rural community in the municipality of São José de Mipibu, RN, with a group of three-year-old children. This discussion is a product of the continuing education course *Evaluation at the Service of Learning*, which is based on authors and legal documents such as Luckesi (2011, 2012, 2018), Barbosa; Horn (2008), Black; Paul (et. al) (2018), Dahlberg (et. al.) (2003), Oliveira (2020), Silva; Moreira (2022), as well as the Law of Guidelines of National Education – (Law nº 9394/1996), the Guidelines Curriculum for Early Childhood Education – (BRAZIL, 2009) and the National Common Curricular Base for Early Childhood Education – (BRAZIL, 2017). The course supported theoretical reflections in line with practice, which took place through the developed project. We believe that praxis made it possible to achieve the purpose of promoting learning and, at the same time, carrying out the procedural evaluation process, therefore, formative and in context. In this way, the journey experienced gained visibility from the exploration of the problem raised by the research subjects to the attempt to resolve the questions and hypotheses, guaranteeing the evolution and development of children in a learning environment constituted by the actors involved.

Keywords: Formative evaluation. Evaluation of/in Early Childhood Education. Continuing evaluation. Praxis.

## **DAS MEMÓRIAS AOS PRINCÍPIOS FUNDANTES: UMA INTRODUÇÃO**

As memórias que trazemos do percurso das avaliações vivenciadas na vida escolar, sobretudo na infância, não assumem um contínuo de sistematização da aprendizagem como se espera de um processo avaliativo que respeita as características infantis e a natureza do trabalho pedagógico – de intencionalidade e sistematicidade. Álbuns com coleções de atividades bimestrais são os registros que trazemos da época em que vivemos a educação infantil, quando, na ocasião, o trabalho desenvolvido nessa etapa e, em especial, na instituição, ainda se configurava como atendimento de caráter mais assistencialista, pois, somente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de (Lei nº 9.394/96) é que a educação infantil passa a assumir o lugar de primeira etapa da Educação Básica e conseqüentemente passa a ser pensada de modo mais atento.

Já na etapa do Ensino Fundamental recordamos os “boletins” com notas em cores vermelha ou azul que faziam menção aos avanços conquistados ou às dificuldades detectadas

ao longo dos bimestres. Esse processo, tão presente nas histórias de cada um de nós que viveu a educação escolar antes dos anos de 1990, conota uma avaliação que registra produtos, realizada em final de processo, sem dizer muito de como se deu o percurso trilhado.

Foi com base neste espectro de narrativa, rebuscando as memórias de nossas vidas escolares e refletindo sobre e com as práticas docentes vividas na atualidade relativas à avaliação da/na aprendizagem que iniciamos o curso de formação continuada Avaliação a serviço da Aprendizagem, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São José de Mipibu/RN, no segundo semestre de 2022, o qual nos provocou pensar acerca do que é avaliação no contexto escolar, suas finalidades, seus procedimentos e instrumentos.

Nesse ínterim, entendendo e reconhecendo que a formação inicial não dá conta de preparar o professor para atender as demandas do trabalho docente (especialmente pelo fato de que o processo de ensino e aprendizagem não é uma atividade estática, é moldada de acordo com as condições sócio-histórica e culturais de cada época e das condições de vida de cada um), (re)conhecer o que defendem os pesquisadores acerca da avaliação é essencial para desenvolver uma avaliação a serviço da aprendizagem, como propunha o curso de formação. É necessário, portanto, o exercício de práxis por parte do professor, entendida aqui como a atividade humana por excelência, trabalho humano, de pensar a prática material e tornar à prática material a sua reflexão, de modo que pensar/agir são indissociáveis (FREIRE, 1996; MARX, 2022). Esta práxis se desdobra não apenas nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos junto às crianças, mas ao mesmo tempo, dá continuidade aos processos de formação docente.

Esse movimento praxiológico, ao longo do citado curso, se deu fundamentado em estudos de documentos legais, a saber: a LDB (Lei nº 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC) (BRASIL, 2017); além disso, desenvolvemos estudos e discussões a partir de autores como Luckesi (2011, 2012, 2018), Barbosa; Horn (2008), Plack; Paul (et.al.) (2018), Dahlberg (et. al.) (2003), Oliveira (2020), Silva; Moreira (2022), dentre outros, reunindo teoria e prática, conforme foi oportunizado durante a formação continuada na oferta do referido curso.

Estes estudos, no contexto da reflexão praxiológica, nos deram sustentação para materializarmos o trabalho de modo coerente e fazermos uma avaliação escolar criterial, que, diferente de uma concepção tradicional, que visa os resultados, parte de uma outra concepção de sujeito, a qual considera “o aluno como um ser singular e procura observar e analisar os

processos individuais de aprendizagem” (SILVA; MOREIRA, 2022, p.14), ao mesmo tempo em que o vê como sujeito em relação, em interação e mediação, o que nos implica no processo e nos coloca no lugar de quem ensina e, ao mesmo tempo, de quem aprende.

A discussão busca dar visibilidade a aspectos constitutivos da avaliação formativa cujas características se aproximam da perspectiva de avaliação preconizada nos documentos oficiais nacionais pertinentes à educação infantil. A esse respeito, a LDB (Lei nº 9.394/96) afirma, em seu artigo 31, que a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, o que dá sustentação a práticas avaliativas voltadas para os avanços nas aprendizagens e no desenvolvimento de cada criança, considerando seus direitos de cidadã de condições propícias ao seu crescimento pessoal.

Tal modo de pensar a avaliação e a criança foram previstos no projeto desenvolvido nesta turma. Em outras palavras, partimos, de uma concepção de criança ativa, participativa e produtora de cultura (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003), nos conduzindo a uma proposta avaliativa que vá além da ideia de “coleção de álbuns com atividades prontas” (SILVA; MOREIRA, 2022, p.10) buscando superar, assim, o paradigma de transmissão junto às crianças. Buscamos, deliberadamente, nos distanciar, deste modo, daquela concepção de avaliação como registradas nas “memórias de infância” (citadas no começo de nosso artigo) com vistas a um exercício de planejar a investigação avaliativa, coletar dados da realidade e qualificá-la, tendo por base um padrão de qualidade como afirma Luckesi (apud SILVA; MOREIRA, 2022).

Nesse esforço de distanciamento deliberado não perdemos de vista que, apesar de ultrapassada e pouco (ou nada) significativa, ainda identificamos, nos dias atuais, práticas docentes que não passam de coletânea de atividades descontextualizadas “prontas para colorir”, desconsiderando os conhecimentos prévios que essas crianças trazem de outras vivências como “parte significativa do ensino, quando a atenção está voltada a como elas podem ser construídas e utilizadas para desenvolver a aprendizagem dos alunos” (BLACK et. al., 2018, p.160).

Sendo assim, a avaliação em contexto “será vista menos como julgamento somativo e competitivo, e mais como um passo importante no processo de aprendizagem” (BLACK et al., 2018, p.164), reconhecendo que as crianças ativas que concebemos estão latentes por experiências vivenciadas com e por elas, conforme descreveremos na seção seguinte.

Dito isto, a investigação que aqui apresentamos se deu em nosso próprio grupo de atuação, crianças de 3 anos, da zona rural de São do José do Mipibu/RN em que passamos a

observar a prática com certo distanciamento posterior a fim de refletir sobre *como acontece o processo de avaliação formativa da/na educação infantil*.

Para tanto, referenciados pelos pressupostos já apontados, fizemos um recorte de dois momentos documentados durante o desenvolvimento do projeto com as crianças a fim de perceber este movimento de avaliação no citado contexto. Buscamos, com isto, atender aos requisitos do curso *Avaliação a Serviço da Aprendizagem*, cumprindo a função de trabalho final deste.

### **APROFUNDANDO OS FUNDAMENTOS DA PRÁXIS**

Quando pensamos a ação docente e o processo de avaliação enquanto parte integrante do ensino-aprendizagem, alguns pontos demandam a nossa atenção. O primeiro deles diz respeito à definição de avaliação, conforme apontamos no início do texto, que está para além de uma concepção de avaliação que visa os resultados. É premente que esta seja concebida durante o processo formativo, a qual é concebida no processo pedagógico tendo como propósito fundamental contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos por meio do feedback do professor (FERNANDES, *apud* SILVA; MOREIRA, 2022, p.15).

Para dar conta de assumir uma avaliação que construa resultados junto com às crianças é necessário observar e avaliar os processos individuais, respeitando as singularidades de cada uma delas, possibilitando o desenvolvimento da avaliação escolar criterial que, por sua vez, não permite ser pensada de forma linear, onde se vê o sujeito que ensina como transmissor do conhecimento, tampouco o sujeito que aprende como receptor.

A partir dessa ótica, a criança não é vista de modo passivo, ela é concebida como sujeito ativo, com a qual convivemos, buscamos oportunizar a construção de experiências considerando que “os estudantes podem ser encorajados a elaborar perguntas e corrigir respostas para ganhar um entendimento do processo de avaliação e com isso refinar seus esforços para melhorar” (BLACK *et al.*, 2018, p. 168).

Sendo concedido às crianças pequenas o seu espaço de protagonismo, cuja prática enfatiza o seu papel ativo, como sujeito da aprendizagem, da brincadeira e ludicidade, e sobretudo com o reconhecimento da sua capacidade para se desenvolver e constituir, com potencialidades para pensar e tomar decisões, fazer escolhas, construir conhecimento, portanto, “ser democrático”, como defende Luckesi (2012) e propõe Oliveira (2020), o processo avaliativo dar-se-á



Nas interações cotidianas, [nas quais] os parceiros [...] emprestam à criança sua forma de selecionar e relacionar elementos, seu modo de explicar algo, recorrendo a uma forma de comunicação que inclui descrições [...] ou hipóteses [...], até que a própria criança crie um modo autônomo de aprender a tarefa comunicativa e responder a perguntas que ela mesma se propõe em seu esforço de significar o mundo. (OLIVEIRA, 2020, p.201).

Nesse processo de significar e (re)significar o mundo em sua volta o professor tem um grande papel. Precisa está atento para perceber as nuances que perpassam o processo de aprendizagem conduzindo-as aos elementos que fomentam a avaliação, a qual é capaz de apontar os “percursos de aprendizagem dos alunos no contexto das salas de aula que só tem significado se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino” (FERNANDES *apud* SILVA; MOREIRA, 2022, p.9).

O seu papel está vinculado não apenas ao modo como ele concebe a criança ou o processo avaliativo, mas também diz respeito à forma como concebe o processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem da criança não se dá de modo isolado, mas na relação com o seu entorno, seus pares e com este professor, os quais mediados pela linguagem e na interação social (VYGOTSKY, 2007), a aprendizagem vai se construindo de modo cooperativo e comunicativo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Ciente disto, o professor contribui para aprendizagem ora cedendo espaço para que a criança comunique seu modo de pensar, suas hipóteses e estratégias (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2019) avaliando o que a criança “precisa aprender e quais os processos que precisa mobilizar para aprender o que foi pretendido, dando ao aluno maior autonomia nos processos de organização e reorganização das aprendizagens, a partir dos feedbacks (SILVA; MOREIRA, 2022, p.15).

Finalmente, é preciso ainda que o professor crie estratégias que permitam a escuta e o registro da participação da criança e documente estas trajetórias, o que irá permitir a avaliação e a intervenção. Nesse *lócus*, a Pedagogia de Projetos, atende a esses requisitos, conforme será demonstrado na próxima sessão. Por hora, destacamos que nesta estratégia de trabalho, quando as crianças se reúnem com seus pares e adultos, elas problematizam, questionam, tentam resolver questões, e vão à busca de respostas para as suas dúvidas e de novas descobertas, junto com o professor (BARBOSA, HORN, 2008, p. 34), o qual também pensa e organiza os contextos na instituição a fim de que as crianças “possam viver de forma repetida diferentes experiências e oportunidades.” (OLIVEIRA, 2020, p. 202).

Diante de tudo que temos dito, são as vivências no cotidiano das instituições educativas somadas às crenças e teorias adotadas pelo professor (FORMOSINHO; PASCAL, 2019) que se constitui o *lócus da Pedagogia*, onde acontece a aprendizagem das crianças. Por sua vez constituem a práxis que é a “ação impregnada de teoria e sustentada por um sistema de crença, [...] organiza-se em torno de saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças” (FORMOSINHO, PASCAL, 2019, p.27).

A metodologia da Pedagogia de Projetos, conduzida numa perspectiva praxiológica, sustentam a aprendizagem e conseqüentemente a avaliação formativa, cujas curiosidades e descobertas das crianças, acontecem por meio das construções de “erros e acertos” das hipóteses levantadas, por meio da metacognição que possibilita refletir sobre seus trabalhos e, a partir disso, desenvolver uma visão mais ampla do gerenciamento e controle por si mesmo (BLACK, *et. al.*, 2018, p.164), como veremos logo mais.

Convidamos, pois, o leitor a passear conosco nesta narrativa e se colocar no lugar de quem avalia e ao mesmo tempo é avaliado, posto que “podemos aprender sobre avaliação da aprendizagem observando se estamos satisfeitos (ou não) com os resultados da aprendizagem de nossos educandos decorrentes de nossa ação pedagógica.” (LUCKESI, *apud* SILVA; MOREIRA, 2022, p.10).

## **ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A METODOLOGIA QUE ADOTAMOS**

Diante do exposto, este trabalho objetiva *refletir sobre o processo de avaliação formativa no contexto da educação infantil a partir da discussão de um recorte de prática vivida em uma instituição, tendo como referência concepções de avaliação envolvidas no movimento praxiológico*, o que foi amplamente explorado ao longo do curso referido. Faremos o debate a partir da narrativa do recorte de um projeto didático intitulado *Os insetos do meu quintal*, buscando refletir sobre a seguinte questão: *como acontece o processo de avaliação formativa no contexto da educação infantil?*

A análise aqui apontada pode ser situada como parte do que se denomina Pesquisa Qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.51) se caracteriza por ser “predominantemente descritiva, reflexiva e interpretativa; enfatiza mais o processo do que o produto; na análise dos dados prevalece a forma indutiva; se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”

O projeto *Os insetos do nosso quintal* foi realizado em uma escola de Educação Infantil na comunidade rural de São José do Mipibu/RN. Os sujeitos de estudo são parte de uma turma com as crianças de 3 (três) anos de idade, numa turma de nível III (três) composta por 16 (dezesesseis) crianças, uma professora<sup>4</sup> e uma auxiliar de turma. Ele surgiu e se desenvolveu ao longo do primeiro semestre de 2022 e além de atender àqueles pressupostos aprofundados anteriormente, levou em conta os objetivos de ensino-aprendizagem elencados nos documentos orientadores para Educação Infantil em nosso país: As DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017).

Durante a trajetória da turma, a fim de realizar o processo avaliativo, a professora elaborou registros por meio de fotografias, e atividades escritas realizadas pelas crianças, sujeitos da pesquisa, no desenvolvimento do já citado projeto. Além disso, foram colecionadas algumas produções das crianças por meio do desenho, considerando que elas têm três anos de idade e ainda não dominam a linguagem escrita convencional. Estes registros serviram à avaliação dos processos das crianças e ao movimento praxiológico das docentes. É com base na análise documental de dois recortes destes que fazemos aqui nossa análise: um recorte narrativo do surgimento do projeto e um recorte do diálogo das crianças com a professora sobre as minhocas encontradas no parque. É, portanto, um estudo documental (GIL, 2008).

## **REFLEXÃO E AÇÃO DOCENTE NA AVALIAÇÃO: O TRABALHO REALIZADO**

O projeto de pesquisa com as crianças surgiu a partir da descoberta de minhocas encontradas no quintal do Centro Infantil, durante o momento de brincadeira livre no pátio. Durante essa exploração, as professoras tomam o cuidado de levantar junto às crianças “questionamentos que as levem a pensar e considerar a enorme quantidade de diferentes concepções para explicar coisas e fenômenos” (OLIVEIRA, 2020, p.201), sabendo que “questionamento efetivo e intervenções improvisadas, podem oferecer oportunidades valiosas para ampliar o pensamento do aluno” (BLACK *et al.*, 2018, p.161). O evento foi registrado pelas professoras do seguinte modo:

Era uma manhã de atividades em “rotina normal” de aula, onde o momento de brincar no pátio e andar sobre os pneus era o mais esperado pelas crianças. Entregamos para elas brinquedos como panelinhas, colheres, pazinhas para brincarem de faz-de-conta na areia. Curiosas e com senso

---

<sup>4</sup> A professora é uma das autoras do presente artigo.

genuíno de pesquisa que possuem, decidiram utilizar as colheres e pá para cavar na areia onde brincavam, eis que descobrem a moradia das minhocas no interior do solo onde cavavam. O entusiasmo, gritaria e encantamento tomaram de conta dos olhinhos atentos das crianças A e B<sup>5</sup>, que logo convidaram os demais colegas para compartilhar os seus achados.

Eufóricas, surge entre eles a disputa para pegar e apreciar sobre as suas mãos as minhocas encontradas, bem como acomodá-las nas panelinhas que brincavam com o intuito de levar para casa. Ocasão que, no retorno para a sala de referência, abrimos o diálogo sobre o porquê de querer levar para casa, questionando se elas sobreviveriam. Desperta, então, o desejo de conhecer sobre a vida das minhocas, quem são elas, o que fazem, onde moram e o que comem. (Registros pessoais em diário da professora titular, 2022).

Após o evento narrado, a professora fez este registro dos primeiros diálogos em torno do achado. Queremos destacar aqui dois momentos em que ocorrem a avaliação formativa: o primeiro se dá ainda com a turma quando “a partir das ideias e das propostas das crianças e fazer-lhes perguntas instigantes, oferecer-lhes meios para que busquem mais informações e possam reformular suas ideias iniciais” (OLIVEIRA, 2020, p.201), conduzindo-as no processo de investigação científica que não submete a criança à espera de “receita de conhecimento” do adulto que, na maioria das vezes, a enxerga como passiva e incapaz (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2003).

Podemos observar que a professora ajuda as crianças a pensarem sobre os seus impulsos iniciais de levarem a minhoca pra casa. A intervenção da professora vai conduzindo-as no sentido de refletir os motivos que fazem elas desejarem levar a minhoca para casa. Esta pausa conduzida é já um momento em que as crianças são convidadas a avaliar o ocorrido, dialogando o vivido e trazendo para a consciência. É um movimento de práxis feito com as crianças (pensar-agir) que leva o grupo a não levar as minhocas.

A professora, neste lugar, age mediando a situação, problematizando e fazendo as crianças observarem os limites e as possibilidades que envolvem o achado da minhoca e o desejo de levar pra casa, condizendo com aquilo que aponta (BARBOSA, HORN, 2008, p. 34) e com a concepção de ensino-aprendizagem presente em Vigotski (2007) que mencionamos anteriormente em que esta se dá nas interações e mediada por outros mais capazes por meio da linguagem.

Nesta perspectiva, de desenvolver o trabalho considerando as potencialidades das crianças como atores e capazes de participar de sua própria aprendizagem, identificada na

---

<sup>5</sup> As identidades das crianças foram substituídas por letras em respeito à ética.

situação em que as crianças “descobrem as minhocas no pátio”, por exemplo, é possível pensar um processo avaliativo num viés formativo, instigando-as a metacognição, cuja finalidade “é verificar a aprendizagem e garantir o sucesso por meio da democratização e participação de todas as pessoas envolvidas no processo”, como aponta Luckesi (SM EDUCAÇÃO, 2012).

Identificamos a passagem pela metacognição, no projeto estudado, quando as crianças desejam levar a minhoca para casa e muitas questões são levantadas, reflexões provocadas acerca das suas próprias perguntas e respostas, rumo à construção do conhecimento em diversos aspectos, dentre eles o de refletir quanto às necessidades que os seres vivos têm para viver na natureza, sobretudo de água, ar e alimento, possível de identificar no seguinte diálogo:

Criança A: “pefessola”, vou levar a minhoquinha para eu cuidar em casa.  
Professora: Como você vai levar? Será que ela não vai morrer?  
Criança B: Então, vamos deixar ela aqui na escola, a gente cuida aqui na sala.  
Professora: Mas, como vocês viram, elas moram na areia, aqui na sala não tem areia. Será que vai dar certo cuidar delas aqui dentro?  
Criança A: Dá, “pefessola”. A gente bota areia nesse potinho (mostra a panelinha dos brinquedos) e ela fica aqui dentro.  
Professora: Será que ela não vai fugir para procurar a sua família, lá fora?  
Criança A: Não! É só cobrir com a tampinha!  
Professora: Será que ela não vai morrer dentro do pote fechado? Elas precisam de ar para sobreviver, assim como a gente.  
Criança B: É só deixar o ventilador ligado direto, pra elas respirar, “pefessola”!  
Professora: E ela não vai ficar com sede, presa dentro do pote?  
Criança B: Ué! É só deixar a areia bem molhada.  
Professora: Ela não vai sentir fome?  
Criança A: Amanhã, assim que a gente chegar bota comida para ela.  
(Registros pessoais em diário da professora titular, 2022).

É nesse diálogo entre dúvidas e questionamentos, erros e acertos e levantamento de hipóteses que se constitui o processo avaliativo na evolução da aprendizagem, onde, em conjunto com os seus pares, há mais dinamismo “superando assim, o paradigma da transmissão em nossas salas de aula” (SILVA; MOREIRA, 20220, p.10). Mais uma vez podemos observar a atuação do professor na mediação da práxis das crianças em seu respeito à aprendizagem ativa na interação.

Ainda se reportando ao diálogo entre crianças e a professora, narrado acima, percebemos um processo de investigação que vai acontecendo espontaneamente entre os

atores envolvidos na ação, prática possível de ser construída na Educação Infantil, tendo os projetos pedagógicos como metodologia de trabalho, que se constitui a partir da escuta das crianças, “[onde] o (a) professor(a) pode interagir com elas e ajudá-las a perceber relações entre objetos e materiais, [...], estimulá-las a fazer novas descobertas e construir novos conhecimentos a partir dos saberes que já possuem” (OLIVEIRA, 2020, p.200).

Durante o desenvolvimento do projeto que percorreram várias etapas de aprendizagem, realizamos diferentes registros avaliativos que fomentaram os instrumentos das coletas de informação para a documentação da aprendizagem e avaliação. Dentre eles podemos citar os desenhos realizados pelas crianças após as observações e curiosidades levantadas e nas experiências e diálogos realizados; bem como construção de cartazes, produção de minhocas com diferentes materiais, registros fotográficos, dentre outros.

Um segundo momento, porém, que sinalizamos anteriormente vai além das narrativas e dizem respeito à sua produção. Quando a professora da turma senta para planejar e tem em mãos os desenhos, as fotos, as notas descritivas da situação vivida e mais imediatamente feitas para o momento posterior, ela também está diante de um trabalho praxiológico e de avaliação. Neste processo, produz as transcrições privilegiando o diálogo das crianças, os saberes que surgem diante das perguntas que faz e usando estas informações para planejar o que virá a seguir. Aqui ocorre a estruturação do projeto: a sistematização das questões ainda não tão claras às crianças e a organização de ideias de possíveis situações de pesquisa, estudo e investigação, pensadas para que as crianças mesmas encontrem as respostas para seus questionamentos com a mediação da professora.

Neste momento não é possível fazermos uma análise longitudinal de todo o projeto e como é feito o movimento dialético entre a práxis mediada das crianças e a práxis da professora, mas é importante destacar aqui o papel reflexivo do educador, fundado nas mesmas concepções que atuam quando de seu contato direto com a criança no momento também do planejamento docente. Este processo avaliativo, tal qual ocorre “não deverá estar estanque nem somente no início, nem somente no final, mas durante a realização de toda a ação, retroalimentando a mesma”. (SILVA; Moreira, 2022, p.9), conforme aconteceu durante a descoberta dos *Insetos no nosso quintal*.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Trazer as minhocas para o campo de debate e pesquisa no ambiente escolar propiciou às crianças a capacidade de refletir, criar hipóteses, portanto construir conhecimento ao mesmo tempo em que vivenciamos novas experiências que foram acontecendo durante a realização do projeto, tais como produzir, selecionar e oferecer os alimentos para as minhocas e observar as etapas de evolução seguinte.

Desta feita, acreditamos que o projeto alcançou o propósito de promover aprendizagem e realizar um processo avaliativo processual, portanto, formativo e em contexto, o qual dá conta de reconhecer o percurso vivenciado e construído desde o desbravamento do problema até a tentativa de resolução das questões levantadas por meio das hipóteses, quer seja através dos conhecimentos de ordem do senso comum ou de construção científica, garantindo a evolução e desenvolvimento das crianças num ambiente de aprendizagem constituído pelos atores envolvidos.

Por outro lado, compreendemos que o trabalho desenvolvido com a metodologia de projetos com as crianças da Educação Infantil é uma possibilidade de construir práticas no ambiente e cotidiano escolar que dá a oportunidade de atender as curiosidades e necessidades advindas delas, ao mesmo tempo que constitui o processo avaliativo. Além de “considerar as formas privilegiadas de as crianças aprenderem e se desenvolverem, promover a interação entre elas, possibilitar a exploração dos espaços e dos objetos, e, ao mesmo tempo, devem levar em consideração suas necessidades”, como vimos acima, no recorte do trabalho desenvolvido, e como afirmam Faria, Salles (2012) endossado por Barbosa e Horn (2008).

Tomando como ponto de partida o trabalho desenvolvido com projetos didáticos e o comportamento praxiológico vigorado no decorrer do curso *Avaliação a Serviço da Aprendizagem*, podemos dizer que participar desta formação descortinou a importância e finalidade da avaliação na aprendizagem e desmistificou a equivocada ideia de que ela serve “apenas para atribuir uma nota ao aluno no final do processo”.

Percebemos que a avaliação está para além dos resultados desejados. É o resultado atingido que vai conferir-lhe o sucesso alcançado revelando o grau de importância do professor e atribuindo à escola o título de sistematizadora do conhecimento eficaz por meio de vivências e experiências desenvolvidas com a participação de todos envolvidos no processo, especialmente “os estudantes [que] vão investir o seu esforço em uma tarefa apenas se acreditarem que podem alcançar alguma coisa” (BLACK, *et al.*, 2018, p.174), e assim, todos saírem vitoriosos nesta dinâmica de ensino e aprendizagem articulada à avaliação na aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BLACK, Paul et al. Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 8, n. 2, mai 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 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 em: 21 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília, DF: 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: 27 mar. 2023.

CANAL SM EDUCAÇÃO. **Avaliação da aprendizagem**. [vídeo online]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>. Acesso em: 12 dez. 2022.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HOFFMANN, Jussara. **A avaliação a serviço da aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Petrópolis: Vozes, 2022. (Vozes de Bolso).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2020.





OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2019. p.26-32.

SILVA, Geraldo Vicente da; MOREIRA, Eugênio Eduardo Pimentel. **A avaliação a Serviço da Aprendizagem**: módulo I- Natal: Caule de Papiro, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **CONSTRUINDO PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO NOS ESPAÇOS AGRÁRIOS DO POTENGI**

Edseisy Silva Barbalho Tavares<sup>1</sup>

### **RESUMO**

A educação geográfica precisa contribuir com a compreensão dos jovens sobre os usos que se fazem nos territórios cotidianos e não cotidianos, considerando as relações que se estabelecem a nível de relações horizontais e verticais. Portanto, torna-se pertinente discutir os espaços agrários do território regional potengiense a partir da reflexão sobre as problemáticas locais. Assim, desenvolvemos com as turmas do 2º ano do IFRN Campus São Paulo do Potengi, um projeto de ensino cujo objetivo foi identificar os problemas territoriais das áreas agrícolas dos municípios da região Potengi e apresentar propostas de intervenção para os mesmos. A discussão é orientada pelos diferentes usos dos territórios agrícolas no período atual e a relevância que o ensino da Geografia apresenta enquanto conhecimento formal, mas também sobre a efetividade da construção desse conhecimento espacial para que os jovens possam lidar com o mundo no contexto do seu lugar. Foi permeado por essas perspectivas teóricas que em parceria com o projeto Nós propomos idealizado pelo IGOT, universidade de Lisboa/Portugal, os alunos realizaram um estudo sobre os espaços agrários locais, identificaram e apresentaram um boletim informativo sobre essas experiências e apresentaram propostas de intervenção para minimizar os problemas enfrentados nessas comunidades. Os projetos evidenciaram diversos problemas que perpassam por soluções de ordem técnica e ações individuais e de gestão política que direcionam para outros caminhos possíveis.

Palavras-chave: Intervenção. Espaços agrícolas. Potengi.

### **ABSTRACT**

Geographic education ought to contribute to the young people comprehension about the daily and non-daily territories uses, considering the relationships which have been established at horizontal and vertical levels. Therefore, it becomes pertinent to discuss agrarian spaces within Potengi regional territories from reflection about the local problems. Thus, we developed with second level high school students from IFRN-São Paulo do Potengi a teaching project whose objective was to identify the territorial problems of the agricultural areas of municipalities from Potengi region and to present intervention proposals to them. The discussion is guided not only by the different uses of agricultural territories in the current period and the relevance which geography teaching presents as formal knowledge but also about the effectiveness of building this spatial knowledge intending that young people can deal with the world regarding their place

---

<sup>1</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus São Paulo do Potengi, edseisy.tavares@ifrn.edu.br

---

context. It was based on these theoretical perspectives that, in partnership with the project “Nós Propomos” created by IGOT, University of Lisbon/Portugal, the students carried out a study on the local agricultural spaces, identified and presented an informative bulletin about this experiences and they also presented intervention proposals for minimize the problems faced in these communities. The projects highlighted several problems that pervade technical solutions. individual actions and political management which lead to other possible paths.

Keywords: Intervention. Agrarian spaces. Potengi.

## **INTRODUÇÃO**

Os conhecimentos geográficos devem ser construídos de modo a contribuir com a análise crítica da realidade espacial e dos usos do território da escala global a local nos diversos períodos (TAVARES, 2017). Nesse sentido, compreendemos a relevância desse conhecimento para o exercício da cidadania, que precisa ser exercitado em todos os territórios independente dos usos e modos de vida dos territórios, pois “a cidadania que falta não é apenas urbana” (SANTOS, 1998, p. 28), mas também nos espaços agrários.

A escola tem um papel fundamental nesse processo. Nesse sentido, uma das possibilidades pode se dar por intermédio da realização de projetos educativos que trabalhem a construção dos conhecimentos dos conteúdos, por intermédio de pesquisas, identificação e proposição de soluções para os problemas territoriais.

Utilizar novos recursos didáticos pedagógicos como elaboração de projetos pode contribuir com a aprendizagem e permitir que os alunos identifiquem e reflitam sobre as questões dos espaços agrícolas da região.

Assim, por intermédio da parceria com o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL) que coordena o Projeto “Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”, cuja proposta é “a formação de jovens atentos aos problemas da comunidade e conscientes de que são construtores ativos do seu território” (CLAUDINO, 2017, p, 192, tradução nossa), desenvolvemos com as turmas dos 2º anos dos cursos técnicos em Edificações (manhã) e Informática (tarde) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) campus São Paulo do Potengi, um projeto de ensino que contemplou a construção de propostas de intervenção para os espaços agrícolas da região do Potengi no Rio Grande do Norte (alguns projetos contemplam municípios para

além da região Potengi identificada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), devido ser o município de residência dos alunos que estudam no campus).

Nesse sentido, o objetivo do projeto de ensino foi compreender os espaços agrários em diversas escalas territoriais e as permanências e mudanças que os mesmos apresentam no período atual. Como também despertar o interesse dos discentes pela pesquisa e extensão, como também o senso crítico para a identificação das problemáticas agrárias locais; Auxiliar o desenvolvimento dos alunos em relação a resolução de problemas do cotidiano e a construção do conhecimento; E elaborar um projeto de intervenção para atender a problemas territoriais locais;

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O período técnico científico informacional revela em todo os meios geográficos, e consequentemente também nos espaços agrários, desigualdades em termos de técnicas de produção. Em função das mudanças proporcionadas pela modernização desses espaços, algumas áreas apresentam elevada produtividade, enquanto outras permanecem numa situação de dependência em relação as condições físicas locais. Contudo, além dessas questões, precisamos considerar os impactos ambientais ocasionados pelas mudanças, mas também os sociais que refletem as transformações e ainda as permanências evidenciadas, por exemplo, pela concentração de terras.

Nesse sentido, pensando em alternativas que possam permitir melhores condições as populações que residem nesses espaços agrários, alguns grupos sociais defendem usos territoriais diferentes dos atuais. Dentre algumas dessas opções discorrem discussões sobre a necessidade da Reforma Agrária, como também padrões de desenvolvimento sustentável nas práticas e territórios agrícolas, tal como defende, por exemplo, Burin (2009).

Especificamente em relação a questão do desenvolvimento sustentável, a defesas de Burin (2009), é que seja considerada a vocação natural da propriedade, um planejamento ambiental dos municípios alicerçado na qualidade de vida da população local, e o uso de técnicas que tenham por base uma agricultura agroecológica.

Essas são algumas alternativas para usos dos territórios agrícolas que podem auxiliadas por outras ações, reduzir os problemas e melhorar as condições de vida da população. Portanto, entendemos que só torna pertinente aos jovens construir um conhecimento geográfico no qual possam refletir e produzir intervenções para as questões locais, cujo reflexo possa até se

---

expandir para outras escalas territoriais, tornando-os inclusive sujeitos da produção do seu conhecimento. Nesse sentido, “o ensino da geografia tem razão de ser na escolarização formal de jovens como contribuição para suas práticas socioespaciais, cotidianas e não cotidianas” (CAVALCANTI, 2012, p. 110). Para Cavalcanti, (2012, p. 116) “os conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula devem ter significado para os alunos, devem servir para sua compreensão do mundo e de seu lugar no mundo”.

## **METODOLOGIA**

O trabalho traz um estudo de caso de natureza qualitativa realizado por intermédio de um projeto de ensino desenvolvido com os alunos das turmas dos 2º anos dos cursos técnicos em Edificações (manhã) e Informática (tarde), do Campus São Paulo do Potengi do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Os discentes em grupos de até 5 alunos realizaram uma pesquisa sobre os espaços urbanos e agrários de alguns municípios da região Potengi/RN, selecionados de acordo com os municípios de residência dos mesmos. A partir do resultado da pesquisa, realizada a partir de entrevistas com as comunidades locais, dados do IBGE e alguns textos sobre os municípios e as urbanas e agrárias no contexto do período atual, cada grupo de alunos apresentou para a turma um boletim informativo, que constavam imagens e explicações sobre a situação territorial desses espaços nos municípios.

A partir do reconhecimento do contexto dos espaços urbanos e agrários da região e das aulas expositivas e leitura de textos sobre espaços rurais/agrários em diferentes escalas e as questões concernentes as permanências e transformações dos mesmos, foi solicitado aos alunos a identificação de problemas territoriais presentes nos espaços agrários e que fosse apresentado por intermédio de um projeto, propostas de intervenção para a resolução ou minimização das questões.

As propostas de intervenção para os espaços agrários municipais elaboradas por cada grupo diante das problemáticas locais foram apresentadas para a turma no final do semestre letivo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

---

No período técnico científico informacional são observadas mudanças significativas em diversas escalas territoriais tanto nos espaços urbanos, quanto nos espaços agrários e nas relações que nesse período são estabelecidas entre os mesmos, na medida inclusive, que novas redes se configuram. Contudo, nesse novo momento, em que mudanças são observadas nas formas de produzir também no campo, ainda permanecem espaços cujas técnicas e as ações se reportam a períodos anteriores e cujas modernizações ainda acentuam as desigualdades territoriais.

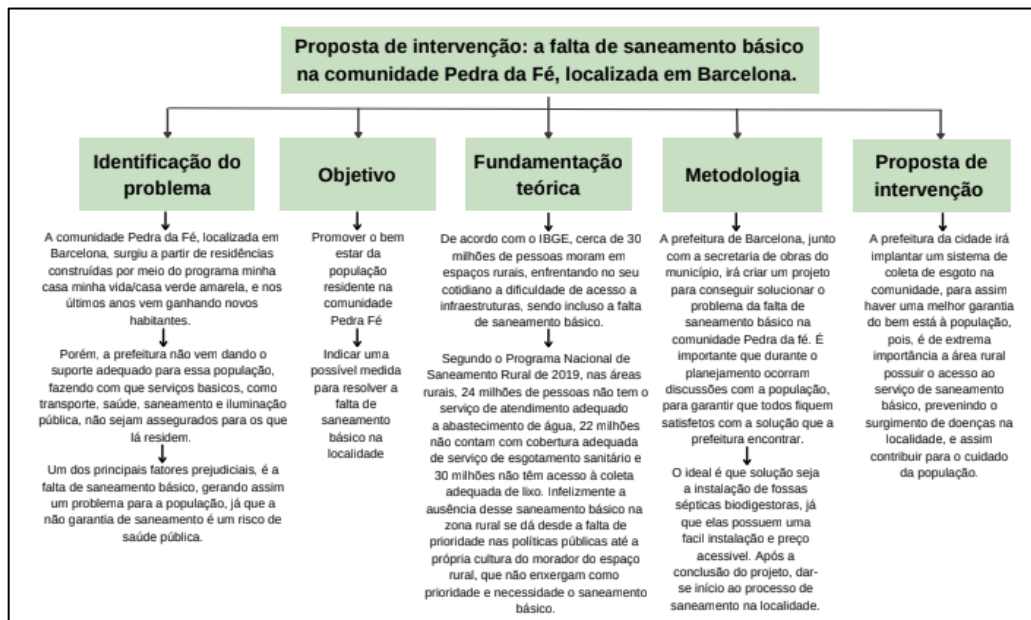
Apesar de toda a reestruturação produtiva da produção agropecuária observada no período técnico científico informacional em diversas áreas do país, no Nordeste, por exemplo, essa situação ainda aparece como manchas e pontos, compondo a região Potengi nesse contexto, “um subsetor arcaico da agropecuária”, tal como se refere Elias (2003, p. 325), apresentando:

Estrutura fundiária extremamente concentrada, na grande propriedade e na pequena exploração; no uso intensivo da terra e da mão-de obra; na baixa capitalização, tanto por trabalhador quanto por unidade de área, com a predominância de não-assalariados e semi-assalariados, sujeitos a várias formas de dependência, com alta utilização por unidade de produto e baixo grau de integração técnica com os setores industriais componentes do CAIs).

Assim, as suas áreas agrícolas não acompanham as inovações que permeiam os circuitos espaciais de produção moderno, como também as relações sociais de base familiar, os arrendamentos e as parcerias prevalecem. Embora, a modernização no campo nos moldes em que ocorre essa reestruturação implique numa série de questões territoriais que também merecem discussão e ações, os espaços da agricultura tradicional e os problemas que enfrentam na região Potengi chamou a atenção dos alunos para as problemáticas territoriais locais e a necessidade de intervenções que possam melhorar a região em termos de produtividade, mas também quanto as condições e qualidade de vida para a população local.

Nesse sentido, expomos algumas propostas de intervenção apresentadas pelos alunos para os espaços agrícolas da região Potengi:

**Figura 01:** Proposta de intervenção para uma comunidade da área rural de Barcelona/RN



Fonte: Alunos 2º ano do IFRN São Paulo do Potengi (2022).

**Figura 02:** Proposta de intervenção para uma comunidade da área rural de Bom Jesus/RN

| <b>PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA PROBLEMAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÍTIO GROSSOS – BOM JESUS/RN</b> |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
| Identificação do problema  | Objetivos  | Fundamentação Teórica   | Metodologia  | Proposta de intervenção   |
| <b>Má distribuição de terras</b>   | Esta proposta de intervenção tem como objetivo propor uma solução ao problema referente à má distribuição de terras na comunidade quilombola Sítio Grossos – Bom Jesus/RN. | FILHO, José Luiz Alcântara. FONTES, Rosa Maria Oliveira. <b>A formação da propriedade e a concentração de terras no Brasil.</b> Trabalho de Conclusão de Curso, 2009. | A proposta de intervenção será desenvolvida na Comunidade Quilombola Sítio Grossos, no interior do município de Bom Jesus/RN.<br><br>A princípio deverão ocorrer reuniões com autoridades da cidade de Bom Jesus, com objetivo de solucionar ou minimizar os problemas apresentados através de propostas de Intervenção. | Através de um Programa de Incentivo à Produção, a Prefeitura municipal de Bom Jesus alugaria temporariamente terras dos grandes proprietários da comunidade, além de financiar inicialmente alguns custos de produção (equipamentos, sementes, etc.), para que moradores da localidade possam se manter e produzir durante certo tempo. |
| <b>Falta de atividades econômicas relacionadas à agricultura</b>                                     | A referente proposta tem como principal objetivo apresentar uma solução para os problemas em atividades econômicas na comunidade quilombola Sítio Grossos.                 | DELGADO, Guilherme Costa. <b>Agricultura Familiar Brasileira: Desafios e Perspectivas do futuro.</b> Brasília, 2017.  |  | Para elevar a produção local, o município adotaria o programa “Produtor de Casa”, onde frutas, legumes e verduras de escolas  |

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  | e creches municipais seriam compradas exclusivamente de produtores da comunidade.   |
| <b>Falta de conhecimento sobre técnicas de plantio e agrotóxicos</b> | O principal objetivo desta proposta de intervenção é apresentar um projeto que vise ampliar o conhecimento sobre técnicas de plantio e agrotóxicos para moradores do Quilombo Sítio Grossos. | MORAES, Rodrigo Fractalossi. <b>AGROTÓXICOS NO BRASIL: PADRÕES DE USO, POLÍTICA DA REGULAÇÃO E PREVENÇÃO DA CAPTURA REGULATÓRIA.</b> Brasília, 2019. |  | A Associação Quilombola Sítio Grossos, juntamente com a Secretaria de Educação, ofertariam cursos de capacitação na comunidade, tais como Técnicas de Plantio, Uso Correto de Agrotóxicos e Gestão de Qualidade na Agricultura Familiar. Os cursos seriam gratuitos e ocorriam aos fins de semana, tendo como principal público alvo os produtores. |

Fonte: Alunos 2º ano do IFRN São Paulo do Potengi (2022).

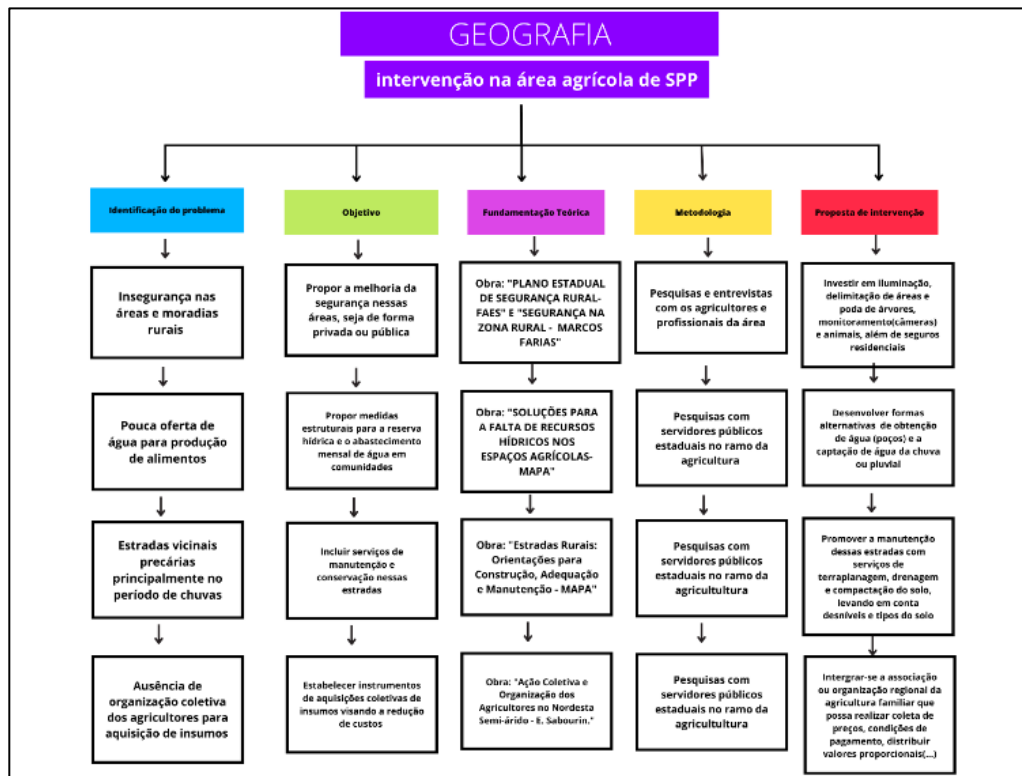
**Figura 03:** Proposta de intervenção para uma comunidade da área rural de Ruy Barbosa/RN



Fonte: Alunos 2º ano do IFRN São Paulo do Potengi (2022).



**Figura 04:** Proposta de intervenção para uma comunidade da área rural de São Paulo do Potengi/RN



Fonte: Alunos 2º ano do IFRN São Paulo do Potengi (2022).

**Figura 05:** Proposta de intervenção para uma comunidade da área rural de São Paulo do Potengi/RN



Fonte: Alunos 2º ano do IFRN São Paulo do Potengi (2022).

## CONCLUSÕES

Esperamos que o projeto de ensino desenvolvido com as referidas turmas do 2º ano do IFRN campus São Paulo do Potengi tenha proporcionado aos discentes a compreensão sobre o contexto dos espaços agrários em diversas escalas territoriais, principalmente com ênfase nas questões locais.

Que os alunos consigam perceber as novas lógicas produtivas e também nas demais instâncias territoriais e sociais que se estabelecem nos diversos territórios no período técnico científico informacional. As relações acontecem nos lugares permeadas por ações que se dão forma horizontal a partir dos próprios lugares, mas também orientadas pelo mundo globalizado.

O meio técnico científico informacional se geografiza diferente nos territórios, principalmente quanto aos espaços agrícolas no Nordeste. Algumas áreas são selecionadas e se tornam manchas e pontos de luminosidade e grandes áreas permanecem opacas. E em ambos os casos precisamos da identificação pelos jovens alunos das problemáticas territoriais e da reflexão e ação sobre as intervenções necessárias para a melhoria das condições locais.

Nessa perspectiva, entendemos que o projeto de ensino proporcionou mais que a compreensão dos conteúdos, todavia que o aluno seja um sujeito ativo na construção do seu conhecimento identificando, pesquisando e desenvolvendo propostas de intervenção para problemáticas territoriais. Explorando não apenas o ensino, mas também consequentemente a possibilidade de atividades e pesquisa e extensão.

Assim, o ensino da geografia pode contribuir com a formação escolar e cidadã dos alunos, construindo um conhecimento que vai além da escola, se amplia para sua vida cotidiana pensada e praticada a partir do lugar, e que também considera a escala e de influência global.

## REFERÊNCIAS

BURIN, Jane Carla. As transformações ocorridas no espaço agrário brasileiro a partir do processo de modernização da agricultura. In: Simpósio Nacional de Educação: ser professor na sociedade contemporânea, desafios e contradições. **Anais**. 11 a 14 de julho de 2008. URI campus Erechim. Rio Grande do Sul. Brasil.

---

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CLAUDINO, Sérgio. The Project “We propose!” young people discussing and building the territory. In.: OOSTERBEEK, Luiz; WERLEN, Benno; CARON, Laurente. In.: **Sustainability and sociocultural matrices**: transdisciplinar contributions for cultural integrated landscape management. Alpheleia: Mação, 2017. p. 179-193.

ELIAS, Denise. Agricultura Científica no Brasil: impactos territoriais e sociais. In.: SOUZA, Maria Adélia de. (Et al.) (Org.). **Território brasileiro**: usos e abusos. Campinas: Edições Territorial, 2003. p. 315-340.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4 ed. São Paulo: Nobel, 1998.

TAVARES, Edseisy Silva Barbalho. Nós propomos novos usos do território potiguar. In.: **EDITAL DE FLUXO CONTÍNUO Nº 01/2017-PROEX-IFRN**. Rio Grande do Norte, 2017.

---

## **DESAFIOS E PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: A INTE/TRANSDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL**

Girlane Santos da Silva<sup>1</sup>  
Marcos André Ferreira Estácio<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo apresenta como tema os desafios e propostas metodológicas para uma pedagogia decolonial, utilizando a inter/trans-disciplinaridade enquanto possibilidade para uma educação decolonizadora. Os inúmeros desafios vivenciados pelos povos indígenas, desde o preconceito até a violência pelas disputas de terras, podem-devem ser combatidos principalmente no campo da educacional. Nesse sentido, nosso objetivo é propor uma abordagem inter/trans-disciplinar para a decolonização da educação, a partir de produções de autorias indígenas, para que possamos romper-transgredir com equívocos e preconceitos historicamente construídos e atribuídos às populações originárias. Nossa discussão assume a perspectiva teórico-política da decolonialidade e enquanto pesquisa bibliográfica problematiza a colonialidade, a decolonialidade, a pedagogia decolonial e a inter/trans-disciplinaridade, com Aníbal Quijano (2005), Heloisa Lück (2018) e Luis Fernando Oliveira (2022). Compreendemos que práticas-ações inter/trans-disciplinares podem ser alternativas viáveis rumo à construção de pedagogias decoloniais e educações decolonizadoras.

Palavras-chave: Pensamento Decolonial. Pedagogia Decolonial. Populações Tradicionais.

### **ABSTRACT**

This article presents as its theme the challenges and methodological proposals for a decolonial pedagogy, using inter/transdisciplinarity as a possibility for a decolonizing education. The numerous challenges experienced by indigenous peoples, from prejudice to violence due to land disputes, can and must be fought mainly in the field of education. In this sense, our objective is to propose an inter/trans-disciplinary approach for the decolonization of education, based on productions of indigenous authors, so that we can break-transgress with mistakes and prejudices historically constructed and attributed to the original populations. Our discussion assumes the theoretical-political perspective of decoloniality and, as bibliographical research, it problematizes coloniality, decoloniality, decolonial pedagogy and inter/transdisciplinarity, with Aníbal Quijano (2005), Heloisa Lück (2018) and Luis Fernando Oliveira (2022). We understand that inter/trans-disciplinary practices-actions can be viable alternatives towards the construction of decolonial pedagogies and decolonizing education.

Keywords: Decolonial Thought. Decolonial Pedagogy. Traditional Populations.

---

<sup>1</sup> Aluna da Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Amazonas, girlane.silva.1995@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), mestacio@uea.edu.br.

## INTRODUÇÃO

A colonialidade é uma etapa histórica não superada, iniciada em 1492, com a chegada de Cristóvão Colombo às Américas, conforme os apontamentos de Aníbal Quijano explicam (2002, 2005, 2009). Este autor compreende que ainda vivenciamos os desdobramentos dela, uma vez que (re)produzimos compreensões errôneas acerca do outro, ou seja, baseado em padrões que não correspondem às nossas especificidades. Em outras palavras, hierarquizamos culturas, saberes e epistemologias que estão fora do eixo euro-USA-cêntricas<sup>3</sup>.

Nesse sentido, compreendemos a colonialidade enquanto um elemento fundante do padrão de poder capitalista. De acordo com Quijano (2005, 2007), seu estabelecimento, em conjunto com a modernidade, permitiu a criação de novas identidades baseadas em aspectos raciais, étnicos e foram alinhadas a execução de atividades (forçadas ou pouco remuneradas) voltadas para o mundo do trabalho. Isto é, acompanhamos o surgimento da identidade do 'índio', do 'negro' e do 'europeu' como forma de categorizar sujeitos, impor uma lógica de exploração e justificar a violência colonial.

Entendemos que as raízes da colonialidade estão presentes em nossa realidade e à medida que realizamos juízos de valores, os quais são reflexos de seus aspectos, mais silenciados-invisibilizamos as vozes das populações que passaram pela experiência da colonização. Isto é, inferiorizamos os saberes e epistemologias outras, em detrimento a ciência cartesiana ao passo que nos negamos a analisar-refletir sobre as contribuições delas. Enfim, (re)produzimos, com veemência, as colonialidades: do poder, do saber e do poder.

Assim, o objetivo deste estudo é propor a inter/trans-disciplinaridade como caminho possível para a construção de uma pedagogia decolonial, a partir de produções de autorias indígenas, para combater preconceitos e achismos acerca desses povos em contextos educacionais, assumido a perspectiva teórica-política do pensamento decolonial, Para esse fim, faremos uso de uma bibliográfica voltada para a decolonialidade e a inter/trans-disciplinaridade, com Aníbal Quijano (2002, 2005, 2007), Heloisa Lück (2018), Luis Fernando Oliveira (2022), José de Assunção Barros (2019) e Walter Mignolo (2017).

---

<sup>3</sup> Vera Candau, em 2017, em aula proferida para o Programa de Extensão Cinema Para Aprender (CINEAD/UFRJ), evidencia que a expressão euro-USA-centrismo se refere a um movimento de ampliação do eurocentrismo, devido a expansão da produção científica e que um dos seus polos também está centralizado nos Estados Unidos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10>. Acesso em: 7 fev. 2023.

---

---

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A colonialidade em suas diferentes faces (ser, saber e poder) influenciou na forma como os não-indígenas percebem os povos tradicionais, suas contribuições históricas, seus costumes e suas crenças. Eles são encarados a partir de uma percepção primitivistas, sem história e de cultura inferiorizada. Essa compreensão negativa pode ser vista ao longo dos anos no campo da política, administração pública e socioeducacional.

A esse respeito, Cunha (2012, p. 11), afirma que povos indígenas, desde o século XIX, foram encarados "como fósseis vivos que testemunhavam o passado das sociedades ocidentais [...]. Hoje ainda, por lhes desconhecermos, por ouvirmos falar, sem entender-lhes o sentido ou alcance, em sociedade 'frias', sem história [...]. Essa visão depreciativa se tornou mais nítida nos últimos quatro anos. Podemos citar como exemplo, as várias ações do (des)governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), por meio de falas preconceituosas dele e de sua equipe, haja vista que presenciamos a perpetuação de estereótipos,<sup>4</sup> o aumento nos casos de violências em terras indígenas<sup>5</sup> e a aprovação de medidas que favoreceram a ocupação desses espaços-tempos.<sup>6</sup>

Hoje, os desafios enfrentados por esses povos passam a barreira cultural ou histórica, perpassam por uma dimensão social, política e econômica. A exemplo: a crise humanitária vivenciada pelos Yanomami, no qual de 570 crianças de até cinco anos cinco morreram de doenças evitáveis, idosos em situação de desnutrição extrema e o avanço do garimpo ilegal.<sup>7</sup> Outro caso que demonstra a violência contra esses povos e seus representantes é o assassinato do líder Guarani-Kaiowá Vitorino Sanches, em 2022, em razão de conflitos por terras com produtores rurais. No relatório 'Violência Contra Povos Indígenas no Brasil', Rangel e Liebgott

---

<sup>4</sup> Citamos a fala do ex-ministro da Educação do governo brasileiro, Abraham Weintraub, em 21 de abril de 2020. Assim afirma Weintraub (2020), referindo-se a Celso de Mello, relator do inquérito que apura uma suposta interferência do presidente Jair Messias Bolsonaro na Polícia Federal: "Ele tá querendo transformar a gente numa Colônia. Esse país não é... Odeio o termo 'povos indígenas'. Odeio esse termo. Odeio! O 'povo cigano'. Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré". Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/22/weintraub-odeio-o-termo-povos-indigenas-quer-quer-nao-quer-sai-de-re.htm>. Acesso em: 7 fev. 2023.

<sup>5</sup> Destacamos o caso do assassinato do indigenista Bruno Pereira e do jornalista Dom Phillips, que atuavam na proteção dos povos indígenas. Neste caso, uma das hipóteses é que o crime foi motivado em razão das suas atuações e denúncias das atividades ilegais na Terra Indígena do Vale do Javari.

<sup>6</sup> Citamos a Instrução Normativa nº 09/2020, a qual permitia a certificação de imóveis privados em terras indígenas ainda não homologadas.

<sup>7</sup>

'Bebê Yanomami com quadro grave de desnutrição e desidratação morre em Surucucu'. Disponível em: <https://g1.globo.com/tr/roraima/noticia/2023/02/05/bebe-yanomami-com-quadro-grave-de-desnutricao-e-desidracao-morre-em-surucucu.ghtml>. Acesso em: 7 fev. 2023.

(2022) nos alertam que, em 2021, houve um movimento de desmonte das instituições que deveriam cuidar dos povos tradicionais, haja vista que os indígenas foram submetidos a um contexto de negligência e violência.

Para eles, essas compreensões foram nutridas por meio de discurso projetados pelo próprio governo, que apoiava a invasão de terras sob um pretexto de que esses locais não pertencem aos povos tradicionais. Pois, afirmam os autores que o “governo Bolsonaro naturalizou as violências praticadas por invasores para a extração de madeira, minério e para a prática do garimpo e legalizou a grilagem e o loteamento das terras da União” (RANGEL; LIEBGOTT, 2022, p. 17)

Nesse sentido, vislumbramos – mesmo que parcialmente – que os desafios vivenciados pelas populações tradicionais estão para além de uma questão interna, isto é, esses povos vivenciam as violências naturalizadas pelas instituições públicas, ataques a seus membros e lideranças, o avanço de políticas excludentes e a perpetuação de uma visão de mundo que os marginalizam, os silenciam e os matam.

Porém, devemos ressaltar que o período em que estamos vivenciando são de mudanças importantes, a exemplo, em 29 de dezembro de 2022, Sonia Guajajara foi confirmada como ministra do novo Ministério dos Povos Originários, a revogação do Decreto nº 10.966/ 2022 – o qual viabilizada a extração do garimpo, pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Mineração Artesanal e em Pequena Escala (Pró-Mapa), a nomeação de Weibe Tapeba para Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI).

As conquistas das populações indígenas foram resultantes de intensas lutas contra a política colonial e racista. Para combatermos essas compreensões, é importante usarmos ações-práticas para transformar o mundo. Nesse sentido, nossa focalização é a educação, abordada de forma antirracista e inter/trans-disciplinar. E a inter/trans-disciplinaridade, segundo Heloísa Lück (2018), corresponde a uma reposta frente a ultrapassagem de uma compreensão compartimentada da produção de conhecimentos, na articulação e construção de uma coerência nos saberes, pela busca por uma unidade na diversidade, a qual que possibilite a articulação de sentidos e informações antes dissociadas.

É nesse sentido, que José de Assunção Barros (2019), esclarece que a inter/trans-disciplinaridade na ciência histórica e em outros campos de saber, constitui-se a partir de inúmeras disciplinas ou áreas de saberes que necessitam agir um sobre o outro. Em outras palavras, o historiador expõe o que implica na superação de uma visão compartimentada das ciências e das disciplinas, em prol de uma compreensão ‘outra’ de sujeitos e realidades.

---

Isto significa que Barros (2019) nos alerta para o emaranhado de possibilidades ao assumirmos uma postura inter/trans-disciplinar. Isto imbrica no compartilhamento de temáticas, no uso de métodos, na formação de novos espaços de diálogos e outros caminhos que, além de aprofundar olhares e perspectivas, promovem a constituição de saberes que contemplem facetas diferentes de uma mesma realidade.

Nessa premissa, indagamos: qual é a relação entre inter/trans-disciplinaridade e a pedagogia decolonial? Compreendê-la, significa entender que a decolonialidade surge como uma resposta a colonialidade. Ela prevê não somente a denúncia, mas também a fomentação de práticas-ações que a superem-subvertam. Segundo Walter D. Mignolo (2017), a de(s)colonialidade<sup>8</sup> é um conceito que adveio com a divisão do mundo em três e o avançar de uma nova ordem mundial, contrapondo-se a colonialidade. Ela tem sua base histórica na Conferência de Bandung de 1955, onde 29 países da Ásia e da África se reuniram com o objetivo buscar por bases e concepções em comum que não estivessem ligadas ao capitalismo ou ao comunismo. E o caminho que empreenderam para se desprenderem das principais narrativas (num alcance micro ou macro) foi o da ‘descolonização’.

A de(s)colonialidade propõe um novo modo de pensar, livre das cronologias estabelecidas pelo paradigma ocidental moderno. Em vez de ser esquecido ou considerado ‘inqualificável’, ele deixa de ser visto como uma referência de legitimidade epistêmica e abrange um ideal de igualdade global – que valoriza as diferenças – e justiça econômica – que combate as exclusões. De acordo com Mignolo (2017), a de(s)colonialidade inclui o pensamento, a sensibilidade e a ação em fronteiras, e emerge da experiência colonial e da colonialidade.

Ela interroga a enunciação necessária para construção de um conhecimento que transforme diversos aspectos da realidade, pois nasce de orientações históricas, econômicas e políticas. Além disso, a descolonialidade abarca como ponto central a ‘modernidade’ e a ‘pós-modernidade’, enquanto movimento de rupturas epistêmicas e de transformações paradigmáticas, uma vez que eles foram pensados de modo universalista e percebidos de forma desigual entre colonizadores e colonizados. Por isso,

daqui em diante, a opção descolonial não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de “estudo”, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer.

---

<sup>8</sup> Para Mignolo (2017), a de(s)colonialidade possui o mesmo sentido da decolonialidade, ambas correspondem a um movimento de ruptura epistêmica e superação da lógica colonialista.

---



Ou seja, de viver e con-viver com quem acha que a opção decolonial é a sua e com quem tem encontrado opções paralelas e complementares à decolonial (MIGNOLO, 2017, p. 31).

Entendemos que a Pedagogia Decolonial, de acordo com os apontamentos de Luiz Fernando de Oliveira (2021), significa manifestar o colonialismo infringido às populações historicamente subalternizadas, para pensarmos em caminhos ‘outros’ que envolvam a crítica teórica a chamada geopolítica do conhecimento, E isso foi racionalizado a partir de uma perspectiva política que contraria à homogeneidade monocultural, invisibiliza, enfrenta e transforma as estruturas que buscam condicionar-controlar as populações que fogem da percepção epistêmica euro-USA-centrada, dos padrões que não correspondem a suas respectivas heterogeneidades.

Ademais, segundo Oliveira (2021), decolonizar no campo da educação significa uma práxis pautada em um movimento de insurgência educativa, criar possibilidades de condições sociais, políticas, culturais e epistêmicas. De acordo com Walsh, Oliveira e Candau (2018), a pedagogia decolonial atua como uma ação pedagógica a partir de práxis políticas opositoras à colonialidade. Ela age no campo da visibilização, do enfrentamento e das transformações das instituições que possuem suas práticas e relações voltadas para um conhecimento euro-USA-centrado. E mais: ela vai para além dos sistemas educacionais, evidencia conhecimentos que foram relegados a uma perspectiva inferiorizada, dialoga com as experiências críticas e políticas pautadas em ações sociais.

Nesse sentido, é importante pensá-la a partir das populações historicamente silenciadas, pois se constitui enquanto um projeto político que deve ser construído para além das barreiras educacionais. Logo, compreendemos que tal opção implica em pensar e interceder as realidades impostas aos sujeitos subalternizados pelo advento da colonialidade, construindo diálogos potentes, de acordo com os contextos vivenciados, tendo em vista as mudanças como movimentos necessários para rompimento-transgressão-subversão (mesmo que lento), dos padrões que permeiam os euro-USA-centrismos e os seus desdobramentos.

Portanto, a pedagogia decolonial busca construir um marco epistemológico recuperando histórias anticoloniais, em uma perspectiva dialógica e plural, e requer uma postura política comprometida e de transformação-intervenção no mundo, incluindo os cenários acadêmicos. É necessário repensarmos nas implicações ético-políticas da descolonização e dos sujeitos subalternos (MOUJÁN, 2020).

Compreendemos que a inter/trans-disciplinaridade, em diálogo com a pedagogia decolonial, no âmbito das salas de aulas, possibilitam a construção de práticas metodológicas e/ou ferramentas que abarcam não somente as questões condizentes aos currículos escolares, mas que também viabilizem que as-os alunas-alunos possam superar-subverter as suas supostas limitações, sobretudo para produzirem conhecimentos pautados na crítica e na reflexão da realidade em que estão inseridos, tendo por fundamento a colonialidade como uma etapa a ser superada.

A inter/trans-disciplinaridade, no âmbito da educação, pode viabilizar a compreensão e a discussão-construção de resoluções para as problemáticas das colonialidades, sobretudo aquelas condizentes com as demandas provenientes dos contextos em que se estão inseridos as-os alunas-alunos, tendo em vista as condições sociais, políticas e culturais como fatores primordiais. Logo, somado à pedagogia decolonial, a qual abarca a crítica ao processo histórico e aos padrões estabelecidos a partir de 1492, pensamos ser essa perspectiva uma significativa prática-ação para a produção de conhecimentos que de fato (re)pensem, transgridam, superem, subvertam, desloquem as experiências dos sujeitos que os compõem.

Acreditamos que podemos superar-subverter-transgredir a precarização das disciplinas e dos seus saberes, oportunizando as-os nossas-nossos alunas-alunos compreensões crítico-problematizadores dos conteúdos vivenciados. Enfim, um ensino decolonial sobre as populações indígenas, a partir da utilização da inter/trans-disciplinaridade e da pedagogia decolonial, pode fornecer as-aos estudantes uma compreensão crítica do suposto "descobrimento" (para nós invasão) e da institucionalização da colonização, causadores de opressões, discriminações, exclusões e violências.

## **METODOLOGIA**

Nosso estudo assume enquanto método de investigação-compreensão da temática proposta, a perspectiva teórica-política da decolonialidade, a partir dos construtos teóricos de Aníbal Quijano (2002, 2005, 2009) e Walter D. Mignolo (2017), e discussão com as pesquisas que produzem diálogos possíveis entre a decolonialidade e a inter/trans-disciplinaridade, tais como: Heloisa Lück (2018), Luis Oliveira (2022), José de Barros (2019), entre outras-outras. Destacamos, que a partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica, buscamos 'construir caminhos epistemológicos' para a superação dos preconceitos e inferiorizações, as quais são-estão submetidas os povos e populações indígenas, inclusive em contextos educacionais, questões que o pensamento decolonial se compromete a romper e combater.

---

Compreendemos, tal qual Marconi e Lakatos (2009), que a pesquisa bibliográfica oferece meios para definirmos, resolvermos e exploramos novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente. Ela também objetiva permitir as-aos pesquisadoras-pesquisadores, (re)forçarem-(re)discutirem seus estudos, não em uma mera repetição do que já foi escrito, mas propiciando novos exames de temáticas a partir de novas abordagens-compreensões, almejando construções outras.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A pedagogia decolonial surge como uma resposta as colonialidades que resistem até hoje e possui inúmeros desdobramentos, atingindo tanto as populações da América Latina, como outros povos que passavam pela experiência do (neo)colonialismo. Infelizmente, esses desdobramentos estão presentes em vários âmbitos, incluindo o da educação, a partir do momento em que é empurrado para-por professoras-professores e alunas-alunos contextos e perspectivas eurocêntricas (WALSH, 2012).

Dessa forma, pensar em ações, práticas, metodologias... que possibilitem um movimento de insurgência-subversão-transgressão frente a uma educação colonizadora se faz necessária e potente. Nesse sentido, a utilização da inter/trans-disciplinaridade como possibilidade para uma educação decolonial apresenta-se enquanto uma ‘opção outra’, uma vez que ela tem o condão de romper barreiras de disciplinas como ‘algo’ restrito a si mesmas e, também, viabilizar compreensões pluriversas das-dos sujeitos e contextos, considerando a atualidade e os processo histórico. Desse modo, caminha para a construções de análises crítico-reflexivas acerca das situações das comunidades, povos e populações.

Nessa premissa, compreendemos que a inter/trans-disciplinaridade propõe a utilização de duas ou mais disciplinas (ou áreas do conhecimento) de forma a dialogarem para construção de saberes que contemplem, para além de seus objetivos unilaterais, entendimentos plurais das realidades e-ou dos objetivos a serem atingidos. Nesse sentido, a possibilidade de utilização de materiais e-ou produções de autoria dos povos e populações indígenas tornam-se ferramentas significativas no contexto educacional, no que se inclui as salas de aula.

Na perspectiva de um ensino decolonial isto requer que posicionemos os objetos e ‘sujeitos’, assim como suas produções culturais e intelectuais, de modo a serem visibilizados os protagonistas de suas próprias histórias. Em outras palavras, o uso de sua literatura, música, cinema, teatro e outras produções epistêmicas e culturais são relevantes para veiculação de suas

---

heterogeneidades, porque possibilita a valorizaçao dos povos tradicionais, suas lutas e desafios, sobretudo para contemplar propostas metodol6gicas na premissa de uma pedagogia decolonial.

A literatura enquanto 'ponte metodol6gica' entre disciplinas, auxilia no rompimento de estere6tipos que reduzem-classificam as populaçoes tradicionais na categoria gen6rica de 'indio'. A esse respeito, tomamos as afirmaçoes de M6rcia Kambeba (2018), que em sua produçao liter6ria, visibiliza as hist6rias e as crençãas de seu povo para os não-indigenas, evidenciando-afirmando existências de distintas identidades indigenas, seus posicionamentos pol6ticos e as suas lutas. Logo, essa literatura carrega em si anseios, contextos e interesses de povos e populaçoes de cada per6odo hist6rico e suas demandas.

Segundo Tiago Hakiy (2018), a literatura produzida pelos povos indigenas brasileiros possui um sentido ancestral, por estã carregada de tradiçao oral, uma vez que 6 a partir da oralidade que o conhecimento tradicional 6 transmitido. Essas produçoes liter6rias assumem um car6ter de transportar palavras em livros, tornando-se instrumentos para que não-indigenas conheçãam e reconheçãam os povos origin6rios. Nesse caso, o uso de poemas, cr6nicas, contos e outros tipos de textos indigenas, possibilitam uma aproximaçao-visibilizaçoes das-dos estudantes para com esses povos, não para serem compreendidos como figuras presas nos tempos, mas enquanto populaçoes que carregam-constroem experiências, saberes, pr6ticas, vivências, conhecimentos.... que lhes pertencem e atravessam.

Ou seja, eles não devem-podem ser generalizadas ou simplificadas, pois

Antes a terra era nossa casa  
Hoje, se vive oprimido.  
Antes era s3 chegar e morar  
Hoje, o territ3rio estã dividido.  
Como estrat6gia de sobrevivênciam  
Em silêncio decidimos ficar.  
Hoje nos vem a forçã  
De nosso direito reclamar.  
Assegurando aos tanu tyura  
A herançã do conhecimento milenar.  
(KAMBEBA, 2020, p. 40)

Outro apontamento pertinente, advém das afirmaçoes de Napolitano (2018), o qual destaca que as produçoes audiovisuais e musicais, inclusive a dos povos indigenas, transmitem inúmeras experiências sociais, subjetividades e objetividades, apesar dos interesses e das relaçoes de poder. Assim, a an6lise criteriosa-cuidadosa e contextual permite compreendermos os conteúdos e percebermos descriçoes-invisibilizaçoes espec6ficas. Isto significa que as

---

produções audiovisuais e musicais indígenas possuem significados variados e considera as perspectivas dos produtores-ouvintes.

Entretanto, alertamos que utilizar essas produções como meio de analisar sujeitos pode reforçar visões estereotipadas, as quais devem ser, decolonialmente, desconstruídas. Logo, o caminho é utilizá-las para aprendermos (docentes e discentes), crítica e conscientemente, as suas demandas e problematizarmos suas histórias (NAPOLITANO, 2018). Exemplos dessas produções, é o material do grupo de 'rap Brô Mc', disponibilizadas no *YouTube*, e do grupo de 'rap 'Oz Guarani'. Eles tensionam e transgridem o que muitos compreendem ser 'índio':

Eu manjo mesmo no som, a minha rima está aqui  
No meu rap eu vou seguindo meu caminho  
Até o fim, muitas vezes já caí  
Meus parceiros me levantam, me levanto e mais forte fico  
Assim que é truta, no mundão a batalha é que não falta  
O meu coração bate forte na missão de conseguir demarcação  
Pois então, eu num quero desandar  
Acredito no que sou, em cima vou rimando, vou gritando  
Chega de corrupção  
(OZ GUARANI, 2018).

Seguindo essa perspectiva, as produções de autorias indígenas podem ser utilizadas em abordagens inter/trans-disciplinares e decoloniais, e assim, a 'pajelança'<sup>9</sup> assumida como prática cultural e ritualista dos povos indígenas. A esse respeito, Nogueira e Albuquerque (2021) utilizam-na no processo educativo e afirmam que seu uso remete a uma reflexão de como se deu o processo histórico, a transmissão dos saberes entre as gerações, além de promover uma circulação cultural. Elas apresentam essas práticas enquanto resistências as colonialidades do poder, do saber e do ser, pois, transcendem a lógica moderna colonial ao reinventarem-afirmarem seus modos de (re)existir, comunicar-se e nas formas de resistir.

Compreendemos que, ao abordar práticas xamânicas indígenas de forma cuidadosa e contextual, possibilita as-aos alunas-alunos questionem as imagens distorcidas e demonizadas dessas manifestações. Estas produções protagonizadas por indígenas permitem o rompimento-subversão de concepções equivocadas construídas por uma colonialidade euro-USA-centrada que deslegitima aquilo que não segue seus padrões prescritivos e validados.

---

<sup>9</sup> Para Maués e Villacorta (2011) a pajelança é uma prática xamânica motivada pelo fenômeno de incorporação do pajé por entidades conhecidas como 'encantados' ou 'caruana'.

---

## CONCLUSÕES

Após as discussões empreendidas no presente texto, relativas aos desafios e propostas, apreendemos que a problematização das colonialidades (do poder, do saber e do ser) impostas as populações originárias, requer estarmos cientes do árduo e longo processo colonial e como seus desdobramentos acometeram-acontecem, ontem e hoje, para-com esses povos.

Ademais, assumirmos uma postura crítica, aponta para mudanças, mesmo que gradual, e significa ser necessário o combate à manutenção de percepções essencialistas-generalizantes de (re)produção. Ou seja, demanda um posicionamento ético-político decolonial – no exercício do fazer da docência – para construirmos como nossas-nossos discentes, consciências decoloniais acerca das histórias e das realidades.

Por fim, compreendemos que a inter/trans-disciplinaridade possibilita-constrói caminhos dialógicos para uma pedagogia decolonial, pois visibiliza-oportuniza um processo educativo descolonizador. Ou seja, ela nos desafia a (re)pensarmos os processos impostos aos povos colonizados e as suas vivências-existências, além de protagonizar os seus saberes-práticas, as suas histórias e as suas culturas... frente a tentativa de predominância, pretensamente, hegemônica do saber euro-USA-cêntrico.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra de Oliveira. **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

BARROS, José D'Assunção. **Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber**. Editora Vozes, 2019.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **RELATÓRIO Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil DADOS DE 2021**. Brasília: Embaixada da Noruega: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas2021-cimi.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022

CUNHA, Manoela Carneiro da. Política Indigenista no Século XIX. In: CUNHA, Manoela Carneiro da. **Índios do Brasil: História, Direitos e Cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 56 – 97.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos Teóricos–Metodológicos–Petrópolis**. Vozes, 2005.

---

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 maio. 2022

MOUJÁN, Inés Fernández. Diálogos entre saberes e práticas pedagógicas descoloniais. In: MOUJÁN, Inés Fernández (Orgs). **Pedagogias Descoloniais, Saberes e Fazer**. Colombia: 2020.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **Fontes Históricas**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 235–300.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-28, jan. 2002. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 1 abr. 2022

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editor, 2005, p. 117 – 142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Edições Almeida. SA, 2009. p. 73-118

RANGEL, Lúcia Helena; LIEBGOTT, Roberto Antonio. As violências contra os povos indígenas no Brasil refletem a prática de um governo alicerçado na antipolítica. In: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil dados de 2020**. Disponível em: <https://cimi.org.br/wpcontent/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, 2012, 15.1-2: 61-74. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>. Acesso em: 10 dez. 2022.

---

## **DESCOBRINDO O CERRADO: UM CONVITE AO APRENDIZADO E À AVENTURA - SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA SE ENCANTAR PELO BIOMA**

Thaynara de Almeida Novaes<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Inspirados no Livro “A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza” de Richard Louv (2016) e nas obras de Élisée Reclus (1830 – 1905), onde o resgate dos seres humanos com natureza é uma pauta em comum, decidi então elaborar sugestões para trabalhar o Bioma Cerrado através do sentimento de pertencimento, para isso nos pautamos na fenomenologia-hermenêutica, baseado em Merleau-Ponty (1908 – 1961), com objetivo de ofertar uma experiência estética do Cerrado através de atividades que permitam uma interação amorosa, para gerar vínculos afetivos e a valorizar o Bioma.

Palavras-chave: Cerrado. Fenomenologia. Educação Ambiental.

### **ABSTRACT**

Inspired by the book "Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder" by Richard Louv (2016) and the works of Élisée Reclus (1830-1905), where the rescue of human beings with nature is a common agenda, we decided to develop suggestions for working with the Cerrado biome through a sense of belonging. To do this, we relied on phenomenology-hermeneutics, based on Merleau-Ponty (1908-1961), with the aim of offering an aesthetic experience of the Cerrado through activities that allow for a loving interaction, that foster affective bonds and the appreciation of the biome

Keywords: Cerrado. Phenomenology. Environmental Education.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo tem como objetivo apresentar sugestões para abordar a temática do Bioma Cerrado por meio de uma perspectiva sensível, geográfica e fenomenológica. Acreditamos que uma abordagem que valorize a sensibilidade, o olhar geográfico e a fenomenologia pode contribuir para uma compreensão mais profunda e integrada do Cerrado, considerando tanto a

---

<sup>1</sup> Mestranda em Geografia, UFMT, [thaynaranovaes@gmail.com](mailto:thaynaranovaes@gmail.com)



sua complexidade como os aspectos vividos e percebidos pelas pessoas que habitam e interagem com o bioma.

Assim, a partir de uma visão que valorize a experiência vivida e a observação direta do mundo natural, pretendemos apresentar sugestões de atividades e metodologias que possam ser utilizadas no ensino e na pesquisa sobre o Cerrado.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Localizado na América do Sul, o Cerrado é uma região de enorme relevância para a biodiversidade global. Apesar de ser geograficamente semelhante a outras savanas tropicais encontradas na África, Ásia e Oceania, o Cerrado se diferencia por apresentar uma vasta diversidade de espécies vegetais e uma marcante heterogeneidade espacial. Essas características únicas fazem do Cerrado a savana tropical mais biodiversa do planeta. A região abriga diversas espécies endêmicas, ou seja, espécies que só são encontradas ali, além de ser o lar de várias espécies ameaçadas de extinção.

O bioma do Cerrado ocupa principalmente o Planalto Central do Brasil e é o segundo maior bioma em extensão no país, ficando atrás apenas da Floresta Amazônica e representa cerca de 23% do território brasileiro (RIBEIRO & WALTER, 1998).

O Cerrado é responsável pela regulação do clima e do ciclo das águas, além de ser um importante refúgio para a fauna e a flora brasileira. O bioma também é fundamental para a produção agrícola e pecuária, fornecendo alimentos e matéria-prima para diversos setores da economia. Esse bioma é rico em biodiversidade, histórias, tradições e conhecimentos. Por isso, é considerado um verdadeiro laboratório natural e uma rica fonte de aprendizado, oferecendo inúmeras possibilidades de experiências educacionais, que vão desde a observação da fauna e flora, passando pelos processos de produção agrícola e pecuária, até a valorização da cultura e dos saberes tradicionais das comunidades que vivem nesse bioma. Através do Cerrado, é possível desenvolver projetos pedagógicos interdisciplinares e despertar o interesse dos estudantes pela natureza e pela importância da conservação dos recursos naturais. Assim, o Cerrado pode ser uma grande sala de aula para aprender sobre a biodiversidade, a sustentabilidade, a história e a cultura do Brasil.

Estamos falando de Cerrado, mas nossa questão principal é como fazer com que crianças e adolescentes se conectem com o bioma que faz parte da realidade e cotidiano deles, e que raramente é percebido ou sentido. Conforme Sauv  (2005, p. 317) “a trama do meio ambiente

---

é a trama da própria vida, ali onde se encontram natureza e cultura; o meio ambiente é o cadinho em que se forjam nossa identidade, nossas relações com os outros, nosso ser-no-mundo". Nesse sentido verifica-se que a relação entre meio ambiente e vida humana é inextricável, uma vez que é no ambiente em que vivemos que se molda a nossa identidade e nossas interações sociais. Sendo assim, é possível afirmar que a valorização e a compreensão do Cerrado como parte integrante do nosso meio ambiente podem contribuir para o desenvolvimento de uma consciência ambiental mais ampla e para a construção de relações mais harmônicas com a natureza.

O bioma Cerrado apresenta diferentes tipos de vegetação, incluindo florestas, savanas e campos. Florestas são áreas com muitas árvores e formação de dossel, enquanto savanas possuem árvores e arbustos espalhados sobre um estrato gramíneo e campos são compostos principalmente por plantas herbáceas (RIBEIRO & WALTER, 1998). Essa diversidade é garantida pela presença de 11 tipos de fitofisionomias distintas, que variam de acordo com a altura e densidade da vegetação, a presença ou ausência de água e a frequência de queimadas.

Essas fitofisionomias são de extrema importância para a manutenção da biodiversidade do Cerrado. Cada tipo de vegetação oferece diferentes recursos e condições para a vida da fauna e da flora. Por exemplo, as veredas são importantes corredores ecológicos para animais e também são responsáveis por manter o fluxo de água superficial, enquanto que as matas de galeria oferecem abrigo e alimento para aves e animais de grande porte, como onças e antas.

Além disso, a diversidade de ambientes garante a sobrevivência de espécies adaptadas a diferentes condições de clima e solo. Por exemplo, espécies vegetais que se desenvolvem em solos mais rasos e pedregosos, como o campo rupestre, têm características adaptativas diferentes das espécies que crescem em solos mais férteis e profundos, como o Cerradão.

A preservação das diferentes fitofisionomias do Cerrado é fundamental para garantir a continuidade dos processos naturais de regulação do clima, ciclos hidrológicos e a manutenção da fertilidade do solo. Por isso, a conservação do Cerrado como um todo é crucial para garantir a continuidade de todos esses ecossistemas e a sobrevivência da biodiversidade presente neste bioma.

O Cerrado é o maior hotspot no Hemisfério Ocidental, cobrindo mais de 2 milhões de km<sup>2</sup> no Brasil e partes menores (cerca de 1%) da Bolívia e do Paraguai (SAWYER et al., 2017), ou seja, uma área que apresenta uma diversidade biológica significativa e ameaçada de destruição. O bioma abriga uma rica diversidade de flora e fauna, com espécies endêmicas - ou

---

seja, que só existem ali -, como a arara-azul-de-lear, o lobo-guará, a onça-pintada, o tamanduá-bandeira, além de inúmeras espécies de plantas e insetos. A alta diversidade do Cerrado está associada à presença de diferentes fitofisionomias, como cerrados, campos, matas de galeria e veredas, cada uma abrigando um conjunto específico de espécies adaptadas às suas condições ambientais. Conforme Sawyer et al.(2017) a principal ameaça para a biodiversidade no Cerrado é o desmatamento para pastagens e monoculturas, voltadas principalmente para as commodities (SAWYER et al., 2017). É importante ressaltar que o Cerrado é uma área importante para a produção de alimentos e para o desenvolvimento econômico do país, mas é fundamental que essa produção seja feita de forma sustentável, garantindo a preservação dos recursos naturais e da biodiversidade.

## **METODOLOGIA**

A metodologia empregada neste artigo consiste em uma revisão bibliográfica que utiliza a fenomenologia como base teórica. Nesse sentido, não há a coleta ou análise de dados empíricos, mas sim uma análise crítica e interpretativa de livros e artigos que abordam o tema em questão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O livro "A Última Criança na Natureza", escrito por Richard Louv, aborda a preocupante questão do afastamento da natureza pela sociedade contemporânea. Louv argumenta que, cada vez mais, as pessoas estão se desconectando do mundo natural e perdendo a oportunidade de se conectar com a biodiversidade e a beleza da natureza.

Louv (2016) destaca como essa falta de contato com a natureza tem consequências negativas para a saúde física e mental das pessoas, além de impactar a capacidade de aprender e se relacionar com outras pessoas e com o mundo em geral. Ele argumenta que o contato com a natureza é fundamental para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais saudável e sustentável. Destaca também a importância do conhecimento local, ou seja, do conhecimento e da valorização das especificidades da biodiversidade e dos ecossistemas locais. Ele argumenta que, ao conhecer e valorizar a natureza presente em seu próprio entorno, as pessoas se tornam mais conectadas com o ambiente em que vivem e, conseqüentemente, mais engajadas na proteção e preservação do meio ambiente.

---

Inspirados no Prefácio do livro “Diversidade biocultural na escola” de Zank et al. (2021) e parafraseando o mesmo, sendo assim considerando a vasta riqueza de diversidade biológica e cultural do Brasil, é crucial que os materiais educacionais reconheçam as paisagens, as práticas sociais, os conhecimentos e os métodos de manejo presentes nos biomas brasileiros, nesse caso em questão, incluindo o Cerrado. Além disso, essa inclusão pode contribuir para a formação de uma consciência crítica e ambientalmente responsável, que reconhece a importância da conservação da biodiversidade e da cultura brasileira.

Existem diversas maneiras de utilizar o Cerrado como sala de aula, proporcionando experiências únicas e enriquecedoras para alunos e educadores. Uma das formas é por meio de atividades práticas de campo, onde é possível conhecer as diferentes fitofisionomias, a biodiversidade e os ecossistemas do Cerrado. Essas atividades podem ser realizadas em áreas protegidas, como parques e reservas ambientais, ou em propriedades rurais que conservam o bioma.

Além disso, o Cerrado pode ser explorado como fonte de inspiração para atividades artísticas, como a pintura, a fotografia e a poesia. A riqueza das cores, formas e texturas do Cerrado é um convite para a expressão artística e criativa.

Outra forma de utilizar o Cerrado como sala de aula é por meio da educação ambiental, promovendo a conscientização sobre a importância da conservação do bioma e dos ecossistemas que o compõem. Essa abordagem pode ser realizada por meio de palestras, oficinas e projetos educacionais que incentivem a adoção de práticas sustentáveis e a valorização da biodiversidade.

A educação ambiental não é, portanto, uma “forma” de educação (uma “educação para...”) entre inúmeras outras; não é simplesmente uma “ferramenta” para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada. A educação ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles (SAUVÉ, 2005, p. 217).

Como vimos em Sauv  (2005) a educa o ambiental tem como objetivo desenvolver uma compreensão mais profunda e responsável dessa interdependência e dos impactos das

---

ações humanas no meio ambiente, visando à promoção de práticas mais sustentáveis e à preservação da "casa de vida" para as gerações presentes e futuras.

A educação ambiental é um processo educativo que visa sensibilizar e conscientizar a sociedade sobre a importância da preservação e conservação do meio ambiente, além de promover ações que visem a sustentabilidade. A educação ambiental tem um papel fundamental no contexto do cerrado, pois esse bioma é considerado um dos mais ricos em biodiversidade do planeta, com uma grande variedade de espécies vegetais e animais. No entanto, o cerrado vem sofrendo com a degradação ambiental devido a ações antrópicas, como a expansão da agricultura, pecuária e urbanização. Nesse contexto, a educação ambiental pode ajudar a conscientizar a população sobre a importância da conservação do cerrado e das suas espécies, além de incentivar práticas sustentáveis e colaborar na formação de cidadãos mais responsáveis e comprometidos com a preservação do meio ambiente.

Todas as disciplinas podem contribuir com a formação do aluno e da comunidade, para criar vínculos afetivos com o Cerrado, mas a Geografia escolar permite um olhar geográfico, conforme Souza et al. (2019) "é preciso discutir sobre o Cerrado no ensino de Geografia, pois só pelo conhecimento amplo e não fragmentado podemos contribuir para que esse possa ser conhecido em sua complexidade e, dessa forma, os sujeitos sintam-se pertencentes a ele". Sendo assim, a partir do "olhar geográfico", é possível analisar as diferentes dimensões que compõem o Cerrado, tais como sua geologia, clima, biodiversidade, dinâmicas sociais e econômicas, entre outras.

Elisée Reclus, um geógrafo anarquista francês, e com inclinações para o romantismo alemão tinha uma visão bastante particular sobre o aprendizado na natureza. Para ele, caminhar e explorar o mundo natural eram atividades fundamentais para a compreensão do mundo e do nosso lugar nele. Reclus acreditava que a natureza é a fonte primordial de conhecimento e que a caminhada por ela é a forma mais efetiva de aprendizado. Ele defendia que a interação direta com o ambiente natural é capaz de proporcionar uma compreensão mais profunda das relações entre os seres vivos e o meio ambiente (RECLUS, 2015). Reclus nos faz pensar sobre como o Bioma Cerrado pode ser essa sala de aula.

O livro "Fenomenologia da Percepção", escrito por Maurice Merleau-Ponty em 1945, é uma obra fundamental na história da filosofia e da fenomenologia. Neste livro, Merleau-Ponty analisa a experiência perceptiva do sujeito e como ela se dá de forma integrada e imediata com o mundo.

---

Na obra, Merleau-Ponty (1999) enfatiza a importância da percepção sensorial e da corporeidade na compreensão do mundo, destacando a unidade entre o corpo e o ambiente. Ele argumenta que a percepção não é apenas um processo mental, mas é também um processo corporal e sensorial, que permite ao sujeito uma compreensão mais imediata e direta do mundo.

No contexto da temática do Cerrado, a fenomenologia de Merleau-Ponty pode ser aplicada de diversas formas. Uma delas é a compreensão da experiência vivida das pessoas que habitam e interagem com o bioma, levando em conta suas percepções sensoriais e a relação com o ambiente natural.

Além disso, a fenomenologia pode ser utilizada para compreender a relação entre o corpo e o ambiente na preservação e conservação do Cerrado, uma vez que a compreensão da experiência sensorial-corporal pode levar a uma compreensão mais profunda das interações entre os seres vivos e o ambiente em que habitam. Portanto, a fenomenologia de Merleau-Ponty pode contribuir para uma abordagem mais integrada e holística da temática do Cerrado, considerando as percepções sensoriais e corpóreas dos indivíduos e a relação entre o corpo e o ambiente.

No contexto do Cerrado como sala de aula, a experiência fenomenológica pode envolver a observação atenta da fauna e flora, o sentir o clima, os cheiros e sons do bioma, e a reflexão sobre a conexão entre todos esses elementos e como eles afetam e são afetados pelo ser humano.

Para ter experiências fenomenológicas e poéticas no Cerrado, é importante se conectar com a natureza de forma mais profunda, percebendo e observando os elementos naturais do ambiente e suas relações. Inspiradas no Livro “A última criança na natureza” de Richard Louv e nas obras de Élisée Reclus, algumas atividades que podem ser realizadas para isso são:

- Caminhadas e trilhas no cerrado, prestando atenção nas plantas, animais, rochas, texturas e cheiros do ambiente;
- Observação do céu e das estrelas durante a noite;
- Prática de meditação e contemplação em meio à natureza;
- Desenho e pintura de paisagens e elementos naturais do cerrado;
- Escrita de poesias e reflexões sobre a experiência no cerrado.

A fenomenologia e a poesia têm a capacidade de nos conectar com o mundo de uma forma mais profunda, sensível e empática, ajudando-nos a perceber as sutilezas e as

---

complexidades da natureza e a compreender a nossa relação com ela de uma forma mais afetiva. Quando experimentamos o cerrado por meio de uma perspectiva fenomenológica e poética, somos capazes de sentir a sua presença e a sua história, e de reconhecer a sua importância como um ecossistema único e valioso. Isso nos permite criar um senso de pertencimento ao cerrado, fazendo-nos sentir parte integrante desse ambiente e incentivando-nos a cuidar dele de uma forma mais atenta e cuidadosa.

Ao nos aproximarmos do Cerrado de forma fenomenológica e poética, somos capazes de vivenciar a sua paisagem e a sua diversidade biológica de uma forma mais intensa e significativa, despertando em nós um senso de admiração e respeito pela sua complexidade e beleza. Essa abordagem nos permite estabelecer uma conexão afetiva com o cerrado, que é fundamental para a construção de uma cultura de preservação e conservação do bioma.

Assim, a experiência fenomenológica e poética no cerrado pode ser uma ferramenta importante para a formação de um senso de pertencimento e cuidado em relação ao bioma, contribuindo para a conscientização e a sensibilização das pessoas em relação à sua importância e necessidade de proteção.

Quando Hooks (2013) reflete sobre o papel do professor como um facilitador do processo de aprendizagem dos alunos, trazendo a ideia de que o ato de ensinar é uma espécie de "ato teatral", em que o professor precisa interagir com a "plateia" (os alunos), de forma a criar um ambiente de reciprocidade, em que ambos possam aprender juntos, ela sugere que essa interação é importante para que possam surgir mudanças, invenções e alterações espontâneas que evidenciem as características únicas de cada turma, tornando o aprendizado mais significativo e personalizado. Embora o trabalho do professor não seja um espetáculo, a ideia é que ele deve ser um catalisador para que todos os presentes se engajem cada vez mais e se tornem partes ativas no processo de aprendizagem. Em outras palavras, o professor não deve apenas transmitir conhecimento, mas também estimular a curiosidade, a criatividade e a participação dos alunos, de forma a torná-los protagonistas do próprio aprendizado (HOOKS, p. 22, 2013) ”.

Com isso verificam-se possibilidades, por exemplo, as disciplinas de Geografia, Biologia e outras áreas do conhecimento podem trabalhar de forma integrada questões relacionadas ao Cerrado e à educação ambiental. O bioma Cerrado é um dos mais importantes do Brasil, porém é também um dos mais ameaçados devido ao desmatamento, à agricultura e à

---

pecuária intensiva. Por isso, é essencial que as escolas incluam em seus currículos atividades que envolvam a conscientização sobre a importância e a preservação desse bioma.

A Geografia pode contribuir para o estudo da distribuição geográfica do Cerrado, suas características físicas, clima, solos, relevo, recursos hídricos e biodiversidade. Por meio de mapas, imagens de satélite e outras ferramentas, os alunos podem compreender melhor a relação entre as diferentes características e a importância do bioma para a região e para o país.

Já a Biologia pode abordar a biodiversidade do Cerrado, com estudos sobre as diferentes espécies de animais e plantas encontradas no bioma, suas adaptações às condições locais e as relações ecológicas entre eles. Além disso, a disciplina pode explorar as ameaças enfrentadas pelo Cerrado, como o desmatamento e a perda de habitat, e as consequências desses problemas para a biodiversidade e a sociedade.

Outras disciplinas, como História, Sociologia, Artes e Literatura, também podem contribuir para o estudo do Cerrado e da educação ambiental. Por meio da História, é possível compreender a relação entre o ser humano e o meio ambiente ao longo do tempo, bem como a influência de diferentes modelos de desenvolvimento na degradação do bioma. A Sociologia pode explorar as questões sociais relacionadas à exploração do Cerrado, como a concentração de terras e a exclusão social. As Artes e a Literatura, por sua vez, podem estimular a sensibilidade e a empatia dos alunos em relação ao meio ambiente e à biodiversidade, por meio de obras que retratem a beleza e a riqueza do Cerrado.

Em conjunto, essas disciplinas podem contribuir para uma educação ambiental mais integrada e efetiva, que busque não apenas conscientizar os alunos sobre a importância da preservação do Cerrado, mas também desenvolver habilidades e atitudes que os tornem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo.

O Cerrado oferece um ambiente único e rico em diversidade para o desenvolvimento de projetos educacionais. Através de uma abordagem multidisciplinar, é possível explorar diversos temas como a fauna e flora, a geologia, a hidrografia e a cultura local. O Cerrado também pode ser utilizado como fonte de inspiração para projetos artísticos, incentivando a expressão criativa dos participantes. Além disso, o contato com a natureza pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o trabalho em equipe, a liderança, a empatia e a resolução de problemas. Por isso, investir em projetos educacionais que explorem as riquezas do Cerrado pode ser uma forma de contribuir para a conservação desse importante bioma e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento humano.

---



Existem diversas possibilidades de projetos educacionais que podem ser desenvolvidos para trabalhar o bioma cerrado. Algumas sugestões são:

1. Trilhas interpretativas: criar trilhas dentro do cerrado para que os alunos possam conhecer as diferentes fitofisionomias e aprender sobre as espécies de animais e plantas que habitam o bioma.
2. Viveiro de mudas: construir um viveiro de mudas de espécies do cerrado e envolver os alunos no processo de germinação e plantio, para que possam aprender sobre a importância da preservação e conservação do bioma.
3. Jogos e atividades lúdicas: criar jogos e atividades lúdicas para que os alunos possam aprender sobre o Cerrado de forma divertida e interativa, como jogos de memória com fotos de espécies do bioma, caça ao tesouro com pistas relacionadas à biodiversidade do Cerrado, entre outros.
4. Observação de aves: fazer uma atividade de observação de aves, para que os alunos possam conhecer as diferentes espécies que habitam o cerrado e aprender sobre sua importância para o ecossistema.
5. Fotografia de natureza: propor uma atividade de fotografia de natureza, para que os alunos possam registrar a beleza do cerrado e, ao mesmo tempo, aprender sobre sua importância e como podem ajudar na sua conservação.
6. Oficina de arte: realizar oficinas de arte, como pintura e desenho, utilizando elementos e inspirações do cerrado, para que os alunos possam desenvolver sua criatividade e ao mesmo tempo se conectarem com a natureza.

Essas são apenas algumas sugestões de projetos educacionais que podem ser desenvolvidos para trabalhar o bioma cerrado. O importante é envolver os alunos de forma prática e lúdica, para que possam aprender de forma significativa sobre a importância desse ecossistema e como podem contribuir para sua preservação.

## **CONCLUSÕES**

A preservação e conservação do cerrado dependem da compreensão da sua importância e da necessidade de resgatar os laços entre os seres humanos e a natureza. Isso envolve ações que visam a conscientização e educação ambiental, o fomento ao turismo sustentável, o

---

estímulo à pesquisa científica e à produção de conhecimento sobre o bioma, a criação e manutenção de áreas protegidas, o incentivo à agricultura e pecuária sustentáveis, entre outras medidas.

É importante lembrar que a preservação e conservação do cerrado não são apenas uma questão ambiental, mas também social e econômica. O cerrado é um importante provedor de recursos naturais, como água e biodiversidade, além de ser um importante fator no equilíbrio climático do país. Além disso, a conservação do cerrado pode gerar oportunidades econômicas, como o turismo ecológico, a agricultura orgânica e a produção de alimentos saudáveis.

Assim, é fundamental que haja uma articulação entre sociedade, governo, empresas e organizações não governamentais para que sejam implementadas medidas que promovam a preservação e conservação do cerrado. Somente assim será possível garantir que as futuras gerações possam desfrutar das múltiplas dimensões do cerrado como sala de aula e fonte de vida.

Os projetos educacionais podem desempenhar um papel importante na preservação e conservação do Cerrado, uma vez que promovem a compreensão da importância desse bioma para a biodiversidade e para a qualidade de vida das comunidades que dele dependem. Além disso, eles contribuem para o resgate dos laços entre as pessoas e a natureza, desenvolvendo um senso de pertencimento e responsabilidade ambiental.

Ao proporcionar experiências fenomenológicas e poéticas no Cerrado, os projetos educacionais podem incentivar o desenvolvimento de uma visão mais sensível e cuidadosa em relação à natureza, promovendo a valorização da diversidade biológica e cultural e estimulando o diálogo entre diferentes saberes.

Ao utilizar o Cerrado como sala de aula podemos proporcionar experiências afetivas e significativas aos estudantes, contribuindo para a construção de uma relação mais próxima e consciente com a natureza. Quando os estudantes têm a oportunidade de vivenciar o Cerrado de forma fenomenológica, percebendo suas características e aprendendo sobre sua importância, eles se tornam mais conscientes e responsáveis em relação à preservação do bioma.

Além disso, esses projetos podem envolver a comunidade local, promovendo a conscientização e a mobilização em prol da preservação do Cerrado. Por meio da educação ambiental, é possível estimular o engajamento de toda a sociedade na luta pela conservação do bioma, evitando sua degradação e desmatamento.

Nesse sentido, é importante ressaltar a importância dos projetos educacionais na construção de um futuro mais sustentável para o Cerrado e para todo o planeta. Ao contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis, capazes de compreender e valorizar a importância da natureza, esses projetos têm um papel fundamental na preservação do meio ambiente e na construção de um mundo mais justo e equilibrado.

## REFERÊNCIAS

- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza: resgatando as crianças para a natureza**. Tradução de Regina Lyra. São Paulo: Editora Aquariana, 2016.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RECLUS, Élisée. **O Homem e a Terra: textos escolhidos**. Organização e tradução Plínio Augusto Coêlho. Ed. Intermezzo; Edusp. – São Paulo, 2015.
- RIBEIRO, J. F.; WALTER, B. M. T. **Fitofisionomias do bioma cerrado**. In: SANO, S. M.; ALMEIDA, S. P. de (Ed.). *Cerrado: ambiente e flora*. Planaltina: EMBRAPA-CPAC, 1998.
- SAUVÉ, L. (2005). **Educação Ambiental: possibilidades e limitações**. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 317-327. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200012>.
- SAWYER, D. et al. **Critical Ecosystem Partnership Fund**. 2017. Perfil do ecossistema: hotspot de biodiversidade do Cerrado. Brasília, DF: Supernova.
- SOUZA, C. L. F. de, OLIVEIRA, R. B., MUSTAFÉ, D. N., NUNES, K. A. C., & MORAIS, E. M. B. de. (2019). **O Cerrado como o "berço das águas": potencialidades para a educação geográfica**. *Revista Cerrados (Unimontes)*, 17(1), 86-113. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/5769/576961001006/html/> acessado em 16 de março de 2023.
- ZANK, Sofia (org.). **Diversidade biocultural na escola: reflexões e práticas para professoras e professores**. SBEE. Porto Alegre, 2021. 193 p. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/prov0398.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2023.

---

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: FORMAÇÃO CRÍTICA E CONSCIENTE DE INDIVÍDUOS RESPONSÁVEIS SOCIOAMBIENTALMENTE**

José Laercio Filho<sup>1</sup>  
Raiany Braga Amador<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A Educação Ambiental em Espaços Não Formais é uma importante forma de aprendizado que possibilita a formação crítica e consciente de indivíduos responsáveis socioambientalmente. Esta pesquisa tem como objetivo discutir sobre a importância da Educação Ambiental em Espaços Não Formais para a formação crítica e consciente de indivíduos responsáveis socioambientalmente. Ancora-se teoricamente nos estudos de ALMEIDA, 1999; JACOBI, 2009; QUEIROZ, 2011; GUIMARÃES, 2007; SANTOS E TOSCHI, 2015; SILVA E EL-HANI, 2014; ROSA, SILVA E FLACH, 2021; MASCARENHAS E COSTA, 2021 e outros. Este estudo tem enfoque qualitativo. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados eletrônicas Scielo, BDTD e Periódicos Capes. A Educação Ambiental em Espaços Não Formais é de extrema importância para a formação crítica e consciente de indivíduos responsáveis socioambientalmente. Esses espaços permitem a abordagem de temas transversais, promovendo a formação de valores e atitudes em relação ao meio ambiente e despertando nos indivíduos uma consciência socioambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Espaços Não Formais. Formação Crítica

### **ABSTRACT**

Environmental Education in Non-Formal Spaces is an important form of learning that enables the critical and conscious formation of individuals responsible for the environment and society. This research aims to discuss the importance of Environmental Education in Non-Formal Spaces for the critical and conscious formation of individuals responsible for the environment and society. It is theoretically anchored in the studies of ALMEIDA, 1999; JACOBI, 2009; QUEIROZ, 2011; GUIMARÃES, 2007; SANTOS and TOSCHI, 2015; SILVA and EL-HANI, 2014; ROSA, SILVA and FLACH, 2021; MASCARENHAS and COSTA, 2021, and others. This study has a qualitative approach. A bibliographic research was carried out in the electronic databases Scielo, BDTD and Periodicals Capes. Environmental Education in Non-Formal Spaces is of utmost importance for the critical and conscious formation of individuals responsible for the environment and society. These spaces allow the approach of cross-cutting themes, promoting the formation of values and attitudes towards the environment and awakening in individuals a socio-environmental awareness.

Keywords: Environmental Education. Non-formal Spaces. Critical Formation.

---

<sup>1</sup> Especialização em Ensino de Ciências e Matemática, IFSC, [laerciof41@gmail.com](mailto:laerciof41@gmail.com)

<sup>2</sup> Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, SEE/PB, [raianybraga33@gmail.com](mailto:raianybraga33@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) é um processo de aprendizagem contínuo e permanente, que visa a formação de indivíduos críticos e conscientes em relação à preservação e conservação do meio ambiente. Ela aborda questões ambientais de forma interdisciplinar, levando em consideração a relação entre sociedade, cultura e natureza. O objetivo principal é fomentar a consciência ecológica e a responsabilidade socioambiental, para que possamos viver de maneira sustentável e equilibrada com o planeta. A EA pode ser realizada em Espaços Formais (EF), como escolas e universidades, mas também em Espaços Não Formais (ENF), como parques, museus e outras instituições. Ela é fundamental para a construção de um futuro mais justo e equitativo, em que os seres humanos possam viver em harmonia com a natureza.

A EA em Espaços Não Formais é uma importante forma de aprendizado que possibilita a formação crítica e consciente de indivíduos responsáveis socioambientalmente. Esses espaços, como parques, reservas naturais, jardins botânicos e museus, permitem uma abordagem mais prática e lúdica sobre questões ambientais, proporcionando uma experiência mais próxima e significativa com o ambiente. A EA em Espaços Não Formais pode envolver atividades como trilhas, oficinas, jogos e exposições, além de possibilitar a observação e o contato direto com a fauna e a flora local. Dessa forma, é possível desenvolver uma consciência crítica sobre a importância da preservação ambiental e da sustentabilidade, bem como a compreensão das relações entre a sociedade, a cultura e o meio ambiente. A EA em Espaços Não Formais, portanto, representa uma importante estratégia na promoção de uma educação ambiental crítica e transformadora.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo discutir sobre a importância da Educação Ambiental em Espaços Não Formais para a formação crítica e consciente de indivíduos responsáveis socioambientalmente. De acordo com a pesquisa realizada por Aguiar et al. (2016), a EA em Espaços Não Formais contribui para a formação de indivíduos críticos, conscientes e participativos, que têm uma maior sensibilidade para as questões ambientais e sociais. Os autores destacam que esses espaços proporcionam a oportunidade de aprendizagem por meio da observação, da reflexão e do diálogo, estimulando a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a EA em Espaços Não Formais permite a abordagem de temas transversais, como cidadania, ética, diversidade cultural e sustentabilidade, promovendo a formação de valores e atitudes em relação ao meio ambiente. Conforme aponta Cavalcanti (2013), os ENF

---

são uma importante ferramenta para o desenvolvimento da Educação Ambiental crítica e emancipatória, capaz de despertar nos indivíduos uma consciência socioambiental e uma atitude pró-ativa em relação à proteção e conservação do ambiente.

A EA em Espaços Não Formais representa uma importante estratégia na formação crítica e consciente de indivíduos responsáveis socioambientalmente, pois possibilita uma abordagem mais prática e lúdica das questões ambientais, promovendo uma maior sensibilidade e comprometimento com a sustentabilidade.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Reconhece-se amplamente que a EA surge como uma perspectiva transformadora e urgente, que busca alterar a maneira pela qual a humanidade se relaciona com o ambiente ao seu redor (ALONSO, 2018). Na revisão de literatura realizada, constata-se que há poucos estudos sobre a relação entre Espaços Não Formais e Educação Ambiental. Essa temática é emergente na pesquisa nacional, haja vista que a literatura atual sobre a relação entre Educação Ambiental para a formação crítica e reflexiva dos indivíduos tem focado predominantemente o ensino escolar e se abstido das discussões no campo dos Espaços Não Formais.

Silva (2018), estuda a relação entre Espaços Não Formais e Educação Ambiental e nos convida a pensar o museu como um espaço integrado à produção de conhecimento em Educação Ambiental, por exemplo. Pensando em Espaços Não Formais, Oliveira (2021) destaca a importância de explorar os Espaços Não Formais de Aprendizagem devido à sua complexidade e relevância para o aprendizado dos estudantes. É fundamental promover práticas educativas que permitam uma compreensão aprofundada do tema explorado e novas perspectivas sobre o assunto.

Outros autores questionam as práticas de educação ambiental (ALMEIDA, 1999; JACOBI, 2009); Formação crítica e consciente dos indivíduos (QUEIROZ, 2011; GUIMARÃES, 2007; GUIMARÃES, 2012; SANTOS E TOSCHI, 2015); e Responsabilidade socioambiental na sociedade (SILVA E EL-HANI, 2014; ROSA, SILVA E FLACH, 2021; MASCARENHAS E COSTA, 2021).

## **METODOLOGIA**

---

Este estudo tem enfoque qualitativo utilizado para investigar a importância da Educação Ambiental em Espaços Não Formais para a formação crítica e consciente de indivíduos responsáveis socioambientalmente, uma vez que, segundo Gomes (2017), a pesquisa qualitativa permite uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos sociais e pode contribuir para o desenvolvimento de teorias mais complexas e contextualizadas. A autora ressalta que a pesquisa qualitativa envolve a coleta de dados por meio de técnicas como entrevistas, observações e análise documental, permitindo uma aproximação mais próxima e contextualizada da realidade estudada. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a partir da consulta de artigos científicos, livros e dissertações que abordem a temática proposta.

Foram selecionadas publicações disponíveis em bases de dados eletrônicas, tais como Scielo, BDTD e Periódicos Capes. Os critérios de seleção dos artigos serão baseados na pertinência do conteúdo para o tema proposto, na qualidade do estudo e na atualidade da publicação. Utilizou-se os descritores: Educação Ambiental, Espaços Não Formais, Formação Crítica, Formação Consciente. Para as etapas de análise e interpretação dos dados, foi empregado o método de Miles e Huberman (1994). Em que a análise de dados qualitativos não deve ser vista como um processo linear e rígido. Segundo Miles e Huberman (2019), a análise de dados qualitativos é um processo interativo e reflexivo, que envolve a constante revisão dos dados e a identificação de novas questões e temas emergentes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Práticas de Educação Ambiental em Espaços Não Formais**

As práticas de Educação Ambiental são ações ou atividades que têm como objetivo sensibilizar, conscientizar e mobilizar indivíduos e comunidades em relação à questão ambiental, visando promover mudanças de comportamento e atitudes em prol da sustentabilidade e da qualidade de vida. Essas práticas podem ser realizadas em diversos espaços, incluindo escolas, empresas, organizações não governamentais, parques, reservas, jardins botânicos, museus e outros.

Alonso (2018), apresenta a Educação Ambiental como uma abordagem emergencial e transformadora, que visa mudar a forma como o ser humano se relaciona com o meio ambiente. Para isso, a Educação Ambiental propõe uma (re)integração do ser humano no complexo ecossistêmico em que está inserido, buscando promover uma nova forma de pensar e agir, tanto individual quanto coletivamente. Essa perspectiva implica em uma mudança de paradigma em

---

relação a relação que o ser humano tem com o meio ambiente, deixando de considerá-lo apenas como um recurso a ser explorado, e passando a reconhecê-lo como um sistema complexo e interconectado, do qual fazemos parte e do qual dependemos para sobreviver.

A identificação e caracterização de espaços como trilhas, viveiros, praças e bosques podem prover a criação de estratégias metodológicas que favoreçam o envolvimento e a motivação das crianças nas atividades educativas (ALONSO, 2018, p. 53). Esses espaços são considerados como instrumentos para superar a fragmentação do conhecimento, pois permitem que os estudantes entrem em contato direto com o ambiente natural e se envolvam em situações reais. Além disso, os museus, os parques ecológicos, as reservas naturais, por exemplo, podem desempenhar um papel importante na Educação Ambiental. Por meio de exposições, atividades educativas e programas de conscientização, os museus podem oferecer oportunidades para que as pessoas aprendam sobre a natureza e o meio ambiente de uma forma interativa e engajadora.

Os museus de história natural podem expor espécies animais e vegetais, promovendo a compreensão da biodiversidade e das relações entre os seres vivos e o meio ambiente. Já os museus de ciências podem oferecer exposições interativas sobre temas como mudanças climáticas, energia renovável e reciclagem, estimulando o interesse e a reflexão sobre questões ambientais. Nesse sentido, Silva (2018) nos convida a pensar o museu como um espaço integrado à produção de conhecimento em EA. Evidencia-se a importância da visita dos alunos ao Museu de Biologia "Professor Mello Leitão" como uma oportunidade positiva para conhecer a história de Augusto Ruschi, naturalista capixaba e fundador do museu, além de proporcionar uma experiência cultural que permite discutir questões ambientais relevantes para a região, como o desmatamento, caça e tráfico de animais, e a perda massiva do bioma Mata Atlântica.

O autor afirma que a visita ao museu funcionou em seu papel cultural, considerando os objetivos propostos e os resultados obtidos, destacando a importância desse tipo de iniciativa para a conscientização dos alunos sobre o ambiente em que vivem. A interpretação do texto evidencia a relevância do museu como Espaço Não Formal na EA, oferecendo a oportunidade de envolver e sensibilizar os alunos para as questões ambientais através de experiências significativas e práticas.

Oliveira (2021) destaca a importância de explorar os Espaços Não Formais de Aprendizagem devido à sua complexidade e relevância para o aprendizado dos estudantes. É fundamental promover práticas educativas que permitam uma compreensão aprofundada do tema explorado e novas perspectivas sobre o assunto. No entanto, é necessário um planejamento

---



cuidadoso das atividades, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos e a realidade em que estão inseridos. Além do que é urgente consolidar as discussões e práticas relacionadas à temática ambiental em espaços educacionais formais, não formais e informais. A possibilidade real de escassez de recursos naturais que garantam a sobrevivência humana torna essa ação crucial. A sociedade tem caminhado, ainda que lentamente, em direção a reflexões que visem a um modelo de desenvolvimento menos degradante, e é fundamental que essa transformação ocorra o quanto antes de acordo com Oliveira (2020).

Em um mundo ideal, os alunos seriam incentivados desde cedo a aprender sobre a importância da sustentabilidade e do cuidado com o meio ambiente. Eles teriam acesso a recursos educacionais de alta qualidade, incluindo materiais didáticos e recursos audiovisuais, e também teriam a oportunidade de participar de atividades práticas que os ajudariam a desenvolver habilidades em áreas como a conservação da energia e da água, gestão de resíduos e agricultura sustentável. É importante o entusiasmo do professor pelos assuntos que aborda, aspecto que pode contribuir para um maior envolvimento dos alunos na causa ambiental (ALMEIDA, 1999, p. 128). Nesse sentido, o pensamento, a capacidade de reflexividade, de conhecer o mundo, de tomar decisões, fazer escolhas e transformar veem-se ampliados pela intencionalidade dos processos educativos (JACOBI, 2009, p. 70).

### **Formação crítica e consciente dos indivíduos**

A importância da EA tem se tornado cada vez mais crucial. É fundamental fornecer aos alunos informações mais abrangentes sobre a relação entre o ser humano e a natureza. A separação que ocorreu entre o homem e a natureza tem consequências significativas em todas as suas ações, gerando uma espécie de "antropocentrismo", em que o homem é colocado no centro do universo e tudo o mais está à sua disposição. É preciso trabalhar para reverter essa perspectiva e promover uma abordagem mais equilibrada e sustentável para a relação entre a humanidade e o meio ambiente, de acordo com Queiroz (2011).

No processo, o educando deve ser estimulado a uma reflexão crítica para se transformar individualmente e, ao mesmo tempo, subsidiar uma prática que busque intencional e coletivamente transformar a sociedade (GUIMARÃES, 2007, p. 91). Esse processo de conscientização se dá por intermédio de uma formação cidadã comprometida com o exercício do enfrentamento das questões socioambientais da atualidade.

A intervenção pedagógica se apresenta como uma possibilidade nesse sentido, pelo

---

entendimento de que a intervenção pedagógica é um processo sistemático e planejado que tem como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos. Ela envolve a identificação das necessidades e dificuldades dos alunos em relação a determinado conteúdo ou habilidade, e a implementação de estratégias específicas para ajudá-los a superar essas dificuldades e alcançar melhores resultados. Guimarães (2007, p. 91), aponta que é:

Desejável a criação, por nós educadores, de um ambiente educativo que propicie a oportunidade de conhecer, sentir, experimentar; ou seja, vivenciar aspectos outros aos que predominam na constituição da atual realidade socioambiental. Isso poderá potencializar uma prática diferenciada que, pelo incentivo à ação cidadã em sua dimensão política, repercute em novas práticas sociais voltadas para a sustentabilidade socioambiental (GUIMARÃES, 2007, p. 91).

Em vista disso, Guimarães (2012), considera que para que as atividades interventivas sejam efetivas, é importante que elas sejam progressivas no processo de apresentação dos conteúdos. Ou seja, é recomendável que as atividades comecem com um nível de informação mais simples, para que os indivíduos tenham a oportunidade de refletir sobre as informações e elaborar suas próprias hipóteses, mesmo que incorretas. De fato, a partir dos erros é que o indivíduo pode se desafiar internamente e construir seus próprios conhecimentos.

Esse contexto, se vale da Educação Ambiental Crítica, que é uma abordagem da educação ambiental que busca desenvolver a consciência crítica dos indivíduos em relação aos problemas ambientais, entendendo que esses problemas são causados por questões políticas, econômicas, sociais e culturais, e não apenas por questões técnicas ou científicas. Essa ideia vai em desacordo com a visão Conservadora da EA porque, de acordo com Santos e Toschi (2015), essa corrente valoriza a conservação e proteção da natureza como objetivos principais da educação ambiental. Enfatiza a importância da preservação dos ecossistemas e das espécies que neles habitam, bem como a conscientização das pessoas sobre seus impactos no meio ambiente e a adoção de práticas sustentáveis. O desacordo está, na verdade, no entendimento de que a Educação Ambiental Conservadora enfatiza a importância da preservação e conservação da natureza, mas não considera outras abordagens que abordem questões sociais e econômicas em conjunto para uma EA mais completa e abrangente.

A Educação Ambiental Crítica e a pedagogia de Paulo Freire têm muitos pontos em comum. Ambas enfatizam a importância da conscientização crítica, da participação ativa e do diálogo na construção do conhecimento e da mudança social. Em seu livro "Pedagogia do

---

Oprimido", Freire enfatiza a importância da participação ativa dos indivíduos, afirmando que a educação não é a aprendizagem de conceitos, mas a conscientização do mundo (FREIRE, 2005, p. 90). Note a intrínseca relação entre a EA Crítica e a pedagogia freiriana. Ainda assim, é importante ressaltar que a Educação Ambiental Crítica não é a única abordagem possível e que outras perspectivas, como a Educação Ambiental Conservadora, podem ter sua relevância em diferentes contextos. O importante é que a EA seja realizada de forma participativa e crítica, promovendo a reflexão e a ação para a transformação social e ambiental.

### **Responsabilidade socioambiental na sociedade**

Apesar da crescente preocupação com a EA nas escolas, há ainda uma tendência a abordar o tema de forma limitada, focando principalmente no indivíduo e nas suas ações cotidianas, como a reciclagem, economia de energia, entre outras. No entanto, de acordo com Silva E El-Hani (2014), a questão ambiental não se restringe apenas ao comportamento individual, mas envolve também aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais que influenciam a forma como lidamos com o meio ambiente e como as decisões são tomadas em relação a ele.

Por isso, há ainda um longo caminho a percorrer no que diz respeito à construção social e educacional na comunidade em relação ao meio ambiente e à responsabilidade social e ambiental. É importante compreender que a simples existência de uma legislação que oriente o uso adequado dos recursos ambientais, por exemplo, não é suficiente para garantir a preservação e o uso sustentável dos mesmos, de acordo com Rosa, Silva e Flach (2021).

No nível coletivo, as atividades de EA podem contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às questões socioambientais e para a promoção de uma cultura de sustentabilidade. Por isso, um dos primeiros passos para entendermos a importância das relações sociais com o meio ambiente é reconhecer que essas relações são inevitáveis para a manutenção e evolução da nossa espécie neste planeta. Nesse sentido, é fundamental que a escola, enquanto instituição social, contemple a construção de uma proposta de educação integral capaz de conscientizar os educandos sobre essas interações como afirma Rosa, Silva e Flach (2021), por exemplo.

As atividades de EA podem contribuir para a formação de políticas públicas mais sustentáveis e para a promoção de uma cultura organizacional mais consciente em relação ao meio ambiente. Além disso, as atividades de EA podem ajudar a promover a transição para uma

economia mais sustentável, levando em consideração os aspectos sociais, econômicos e ambientais. Assim sendo, nesta perspectiva, a implementação da responsabilidade social e ambiental nas empresas, poderia gerar efeitos positivos tanto para a sociedade como para as empresas, contribuindo para mudanças organizacionais, sociais e culturais (MASCARENHAS; COSTA, 2021, p. 143).

## **CONCLUSÕES**

A Educação Ambiental em Espaços Não Formais é de extrema importância para a formação crítica e consciente de indivíduos responsáveis socioambientalmente. Esses espaços permitem a abordagem de temas transversais, promovendo a formação de valores e atitudes em relação ao meio ambiente e despertando nos indivíduos uma consciência socioambiental e uma atitude pró-ativa em relação à proteção e conservação do ambiente. Além disso, é necessário consolidar as discussões e práticas relacionadas à temática ambiental em espaços educacionais formais, não formais e informais, pois a sociedade caminha em direção a um modelo de desenvolvimento menos degradante e a transformação deve ocorrer o quanto antes. A EA contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às questões socioambientais e para a promoção de uma cultura de sustentabilidade. A escola deve contemplar a construção de uma proposta de educação integral capaz de conscientizar os educandos sobre as relações sociais com o meio ambiente, reconhecendo que essas relações são inevitáveis para a manutenção e evolução da nossa espécie neste planeta.

Espera-se que se tenha contribuído significativamente para o tema Educação Ambiental em Espaços Não Formais. A partir dos estudos apresentados, é possível compreender a importância da EA para a formação crítica e consciente de indivíduos responsáveis socioambientalmente, além de perceber que os Espaços Não Formais podem ser importantes ferramentas para o desenvolvimento da Educação Ambiental crítica e emancipatória. É fundamental que a sociedade como um todo se engaje nessa discussão e se conscientize sobre a importância da preservação e do uso sustentável dos recursos naturais. Espera-se que a pesquisa científica apresentada tenha contribuído para ampliar o conhecimento sobre o tema e para incentivar a criação de novas práticas educativas que promovam uma relação mais equilibrada e sustentável entre a humanidade e o meio ambiente em ENF. Acredita-se que essa conscientização seja fundamental para garantir um futuro mais justo e saudável para as próximas gerações.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. A. et al. A Educação Ambiental nos espaços não formais e sua contribuição para a formação crítica de indivíduos. **REVISTA SUSTENTABILIDADE EM DEBATE**, v. 7, n. 3, p. 102-111, 2016.
- ALMEIDA, ANTONIO. Educação Ambiental: O papel das actividades implementadas fora da escola—potencialidades e perigos. **Revista de Educação**, VIII, v. 1, p. 123-136, 1999.
- ALONSO, Maria Iara Fonseca et al. Educação ambiental na educação infantil: possibilidades didático pedagógicas em espaços não formais na região de Jahu. 2018.
- CAVALCANTI, C. **Educação Ambiental: direito à cidadania e à sustentabilidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- DA ROSA, Genesio Mario; DA SILVA, Fabiana Regina; FLACH, Kauane Andressa. Educação Ambiental na educação escolar e a Responsabilidade Social: desafios e possibilidades nas questões ambientais. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 5, p. 411-430, 2021.
- DE ANDRADE SANTOS, Jéssica; TOSCHI, Mirza Seabra. Vertentes da Educação Ambiental: da conservacionista à crítica. **Fronteiras: journal of social, technological and environmental science**, v. 4, n. 2, p. 241-250, 2015.
- DE OLIVEIRA, Alini Nunes; DE OLIVEIRA DOMINGOS, Fabiane; COLASANTE, Tatiana. Reflexões sobre as práticas de Educação Ambiental em espaços de educação formal, não-formal e informal. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 7, p. 9-19, 2020.
- DO NASCIMENTO SILVA, Silvana; EL-HANI, Charbel N. A abordagem do tema Ambiente e a formação do cidadão socioambientalmente responsável. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 2, p. 225-234, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, ROMEU. *Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, 2014.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. **Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, v. 85, p. 245, 2007.
- GUIMARÃES, Taislene. *Intervenção pedagógica e noções sobre o meio ambiente: a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética*. 2012.
- JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 63-79, 2009.
-

MASCARENHAS, Maria Paula de Vilhena; COSTA, Cristiana dos Anjos Fernandes da. Responsabilidade social e ambiental das empresas. Uma perspectiva sociológica. 2011.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. Análise de dados qualitativos: um livro de referência expandido. **Thousand Oaks**: Sage Publications, 1994.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. Análise de dados qualitativos: um manual expandido. Thousand Oaks: Sálvia, 2019.

OLIVEIRA, Ercilene do Nascimento Silva de; SANTOS, Sammya Danielle Florencio dos; SILVA, Fabrícia Souza da; FACHÍN-TERÁN, Augusto. **Caixa da Natureza: uma proposta para a educação ambiental em espaços não-formais**. REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Cuiabá, v. 9, n.1, e21020, janeiro-abril, 2021. DOI: 10.26571/reamec.v9i1.11419.

QUEIROZ, Charles dos Santos. Educação ambiental: processo de formação de cidadãos conscientes. 2011.

SILVA, I. A. C., Espaços não formais de ensino: a influência do Museu de Biologia Professor Mello Leitão na construção do conhecimento de conteúdos de Biologia na Educação Básica.

---

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRINCIPAIS CONQUISTAS HISTÓRICAS

Ildebrando Gomes de Oliveira<sup>1</sup>  
Manoel Aparecido da Cruz<sup>2</sup>  
Elizama Leite de Almeida Martins<sup>3</sup>  
Marciel dos Santos Sertão<sup>4</sup>  
Gilmar Santana Neves<sup>5</sup>

### RESUMO

Este artigo é uma revisão bibliográfica sobre a temática da Educação do Campo no Brasil. O objetivo é apresentar as principais leis e políticas públicas criadas para regulamentar e/ou subsidiar a educação do campo enquanto modalidade de ensino no Brasil. Sendo assim, foram pesquisados artigos da área de Educação, leis, decretos e demais trabalhos e documentos legislativos publicados sobre o tema. As pesquisas foram realizadas nas bases de dados Google Acadêmico e Scielo e foram utilizados na busca os descritores “Educação do Campo no Brasil”, “Conquistas da Educação do Campo no Brasil”, “Legislação da Educação do Campo” e “Políticas Públicas para a Educação do Campo”. A partir da leitura e análise do material bibliográfico consultado elencamos como principais conquistas alcançadas pela Educação do Campo a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), os Planos Nacionais de Educação (PNEs), a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e a Resolução CD/FNDE nº 06/2009. Apesar destas conquistas, a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino ainda é repleta de desafios. Portanto, fica evidente que em se tratando da Educação do Campo, mais importante do que formular novas leis e políticas públicas, é reafirmar e tornar efetivas as já existentes.

Palavras-chave: Escola do Campo. Legislação. Políticas Públicas.

### ABSTRACT

This article is a Literature Review on the theme of Rural Education in Brazil. The objective is to present the main laws and public policies created to regulate and/or subsidize rural education as a teaching modality in Brazil. Therefore, articles in the area of Education, laws, decrees and other works and legislative documents published on the subject were researched. The searches were carried out in the Google Scholar and Scielo databases and the keywords “Rural Education in Brazil”, “Achievements of Rural Education in Brazil”, “Rural Education Legislation” and “Public Policies for Rural Education” were used in the search. Rural Education”. From the reading and analysis of the bibliographic material consulted, we list as main achievements achieved by Rural Education the the Federal Constitution of 1988, LDB 9394/96, the National

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação do Campo, ÚNICA, [ildebrando.gomes@hotmail.com](mailto:ildebrando.gomes@hotmail.com)

<sup>2</sup> Especialista em Tutoria em Educação a Distância, PROMINAS, [manumaticape.mt@gmail.com](mailto:manumaticape.mt@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestra em Estudos Literários, UNEMAT, [ellizalmeida84@gmail.com](mailto:ellizalmeida84@gmail.com)

<sup>4</sup> Especialista em Matemática Financeira e Estatística, PROMINAS, [cielsertao@gmail.com](mailto:cielsertao@gmail.com)

<sup>5</sup> Especialista em Educação de Jovens e Adultos, FIAVEC, [gilmarneves1017@gmail.com](mailto:gilmarneves1017@gmail.com)

Agrarian Reform Education Program (PRONERA), the National Rural Education Program (PRONACAMPO), the Support Program for Higher Education in Licenciatura in Rural Education (PROCAMPO), the National Education Plans (PNEs), the Resolution CNE / CEB nº 2/2008 and Resolution CD/FNDE nº 6/2009. Despite these achievements, Rural Education as a teaching modality is still full of challenges. Therefore, it is evident that when it comes to Rural Education, more important than formulating new laws and public policies, it is to reaffirm and make existing ones effective.

Keywords: Country School. Legislacion. Public Policies.

## **INTRODUÇÃO**

A educação do campo representa uma história marcada por incessantes lutas de movimentos sociais e por desafios diversos. Trata-se de uma das modalidades de ensino que concentra os principais problemas enfrentados pela educação no Brasil, como é o caso da evasão escolar, que constitui a principal causa do fechamento de muitas escolas do campo. Ademais, o Brasil, por sua dimensão geográfica e baixa densidade demográfica, possui uma grande quantidade de escolas localizadas em zonas rurais. “As razões que levam a dificuldade de acesso e permanência dos estudantes nas escolas do campo, podem ser sintetizadas em três dimensões: a dimensão social e econômica, a dimensão Política e a dimensão pedagógica” (PORFÍRIO, 2018, p.13).

A justificativa para a realização deste trabalho partiu do conhecimento de que as escolas rurais são as que mais sofrem com dificuldades, como a evasão escolar, por estarem localizadas em áreas que abrigam a maior parte da população carente, desassistidas muitas vezes pelo poder público e pelo governo. Ao mesmo tempo resulta de uma motivação pessoal minha enquanto professor da área de Ciências da Natureza em uma escola do campo localizada na zona rural do município de Nova Olímpia – MT.

Desta forma, foi realizado este trabalho utilizando a metodologia de pesquisa qualitativa, que consistiu em uma revisão bibliográfica sobre as conquistas da Educação do Campo no Brasil.

Este artigo tem como objetivo apresentar as principais leis e políticas públicas criadas para regulamentar e/ou subsidiar a educação do campo enquanto modalidade de ensino, as quais devem ser consideradas importantes conquistas históricas da Educação do Campo no Brasil.

A partir da leitura e análise do material bibliográfico consultado elencamos como principais conquistas alcançadas pela Educação do Campo a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), o

---



Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), os Planos Nacionais de Educação (PNEs), a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e a Resolução CD/FNDE nº 6/2009.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **A Educação do Campo e suas conquistas históricas**

A Educação do campo, enquanto modalidade de ensino é repleta de especificidades que só puderam ser entendidas e atendidas mediante a demarcação de seus aspectos legais. Sendo assim, desde que esta modalidade surgiu foram sendo criadas leis que a regulamentassem. "Estas leis foram responsáveis por introduzir práticas educacionais condizentes com a realidade, a cultura e a identidade do povo do campo, resgatando sua cultura e melhorando suas condições de vida, promovendo assim, uma educação no campo e do campo" (RODRIGUES e BOMFIM, 2017).

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Já em seu artigo 206, no inciso I institui "o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1998). Sendo assim, por lei, a população do campo tem direito a educação, nas mesmas condições de acesso e permanência que é oferecido para a população urbana.

Outra importante lei no contexto da educação do campo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96).

A LDB/96 foi um avanço com relação à educação do campo, pois delineou as principais ideias que norteiam esse tipo de educação, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que no campo diverge do calendário das escolas do meio urbano, por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola (RODRIGUES & BOMFIM, 2017, p.1379).

O Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) instituído pelo Decreto nº 7352 de 04 de novembro de 2010 foi outro importante marco legal na educação do campo. Este programa ampliou a política de educação do campo, permitindo o acesso da população do campo ao ensino superior. Além disto, estabeleceu princípios para a educação do campo.

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (grifo nosso) (BRASIL, 2010).

Em 20 de março de 2012 foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que “disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação” (BRASIL, 2013, p.2). Este projeto criado pelo MEC constitui um dos mais recentes avanços na questão da Educação do Campo, uma vez que tinha como objetivo geral:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013, p. 6).

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) foi criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então

---

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) a fim de promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica (BRASIL, 2010).

A formação específica dos educadores/as do campo pode significar garantias de práticas coerentes com os valores e princípios da educação do campo, reconhecendo as relações sociais que ali se estabelecem e tantos outros aspectos que apontam o território campestre, não como extensão da cidade, e sim de valorização das formas de vida, desejos e trajetórias. Por outro lado, não se pode analisar tal formação somente na perspectiva de valorização dos saberes da comunidade. É preciso compreendê-la, especialmente, na dimensão da autonomia e na organização de outra sociedade que enfrente qualquer forma de opressão (SANTOS e SILVA, 2016, p. 141).

É importante analisarmos ainda, no campo das políticas públicas, a forma como a Educação do Campo foi tratada nos Planos Nacionais de Educação (PNE), tomando como objetos os três últimos planos (1993, 2001, 2014).

O Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993), “como documento que pretendia se constituir na Política Nacional de Educação para Todos, em dez anos, desconsiderava parte desse “todos”, como a população campestre, ao apresentá-la, no texto legal, de forma secundarizada e pouco objetiva” (SANTOS, 2018, p.197). De acordo com esta mesma autora, no PNE (2001–2011) (BRASIL, 2001) “apesar de ter sido aprovado em condições bem diversas do Plano Decenal anterior, a Educação do Campo aparece apenas de forma genérica e pouco objetiva”. Com relação ao PNE (2014–2024) esta autora enfatiza:

No PNE (2014–2024) (BRASIL, 2014), a Educação do Campo é colocada de forma mais evidente, em relação aos planos anteriores, entretanto, como política pública de educação não apresenta avanços significativos em termos de garantia na elevação da qualidade da educação para a população do campo. Um exemplo do pouco avanço do PNE para a educação do campo pode ser evidenciado pela ausência de metas e/ou estratégias para o desafio do ensino multisseriado (SANTOS, 2018, p. 203).

Observa – se, portanto, que legalmente a educação do campo no Brasil foi sendo construída de forma bastante diferente e desigual em relação a educação urbana e que, a população do campo constituída pelos personagens centrais desta novela, sofreram as consequências perversas destas diferenças e desigualdades constatadas durante todo o desenvolvimento desta modalidade de ensino.

---

Embora a formulação e implementação de leis e políticas públicas tenham se traduzido em conquistas no âmbito da Educação do Campo, é importante ressaltar que isso não ocorreu de forma espontânea nem tão pouco contínua, pois foi resultado da luta incansável dos povos do campo que surtiram mudanças ocorridas gradualmente.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 em seu artigo 1 assim define a Educação do Campo:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2000, p.1).

Esta definição representa a transição de uma educação no campo para uma educação do campo.

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 51).

Por fim, a Resolução CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009 representou mais uma importante conquista para a Educação do Campo, pois ela “estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados” (BRASIL, 2009). De acordo com o art. 1 desta Resolução:

Os projetos educacionais a que se refere o caput desse artigo são aqueles, particularmente, voltados à oferta de cursos de formação inicial ou continuada de professores indígenas, professores de educação do campo e professores afro-descendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica (BRASIL, 2009).

Esta mudança de concepção de uma educação “no campo” para uma educação “do campo”, assim como a construção de leis e políticas públicas representaram, sem dúvidas

---

importantes conquistas, protagonizadas pelas lutas dos povos do campo através dos movimentos sociais.

Pudemos constatar com base na literatura pesquisada, diversas conquistas da Educação do campo concretizadas através de leis e políticas públicas formuladas e implantadas (Quadro 01).

**Quadro 01:** Principais políticas públicas e suas contribuições para a Educação do Campo.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Constituição Federal de 1988.</b></p>                                 | <p><b>Descrição:</b> Lei máxima do país aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro de 1988. Estabelece as principais regras que devem ser seguidas pelo sistema educacional do país.</p> <p><b>Contribuição:</b> Garantiu a população do campo o direito a educação, nas mesmas condições de acesso e permanência que a população urbana.</p>  |
| <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).</b></p> | <p><b>Descrição:</b> Lei sancionada em 20 de dezembro de 1996. Disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.</p> <p><b>Contribuição:</b> Delineou as principais ideias que norteiam a Educação do Campo, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo e a organização das escolas situadas no campo.</p>   |
| <p><b>Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA).</b></p>   | <p><b>Descrição:</b> Programa criado através de decreto do governo federal em 16 de abril de 1998 e instituído pelo MEC em 04 de novembro de 2010. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas.</p> <p><b>Contribuição:</b> Ampliou a política de educação do campo, permitindo o acesso da população do campo ao ensino superior. Além disto, estabeleceu princípios para a educação do campo.</p>  |
| <p><b>Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).</b></p>          | <p><b>Descrição:</b> Programa criado através do decreto nº 7.352 do governo federal e instituído pelo MEC em 20 de março de 2012. Com o objetivo de atender escolas rurais e quilombolas, o PRONACAMPO baseia suas ações em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica.</p> <p><b>Contribuição:</b> Disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação.</p> |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).</b></p> | <p><b>Descrição:</b> Programa criado através do decreto nº 7.352 do governo federal e instituído pelo MEC em 16 de abril de 1998. Apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.</p> <p><b>Contribuição:</b> Promove a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo.</p>   |
| <p><b>Plano Decenal de Educação Para Todos (PDE 1993 – 2003).</b></p>                                | <p><b>Descrição:</b> Plano criado através do governo federal e instituído pelo MEC em 30 de novembro de 1993. Ampliou e racionalizou os recursos destinados à educação, para melhorar a escola e as condições de trabalho do professor.</p> <p><b>Contribuição:</b> Apesar de ser considerada uma contribuição, neste documento a Educação do Campo aparece de forma secundarizada e pouco objetiva.</p>   |
| <p><b>Plano Nacional de Educação (PNE 2001 - 2011).</b></p>  | <p><b>Descrição:</b> Plano aprovado pela Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. O plano estabelece diretrizes e metas relativas à melhoria das escolas, quer no tocante aos espaços físicos, à infra-estrutura, aos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, aos meios tecnológico, etc., quer no que diz respeito à formulação das propostas pedagógicas, à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares, quer, ainda, quanto à formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio.</p> <p><b>Contribuição:</b> Neste plano, apesar de ter sido aprovado em condições bem diversas do Plano Decenal anterior, a Educação do Campo ainda apareceu apenas de forma genérica e pouco objetiva.</p> |
| <p><b>Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024).</b></p>  | <p><b>Descrição:</b> Plano aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Seu objetivo consiste em induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira.</p> <p><b>Contribuição:</b> Neste a Educação do Campo é colocada de forma mais evidente, em relação aos planos anteriores, porém como política pública de educação não apresenta avanços significativos em termos de garantia na elevação da qualidade da educação para a população do campo.</p>   |
|  | <p><b>Descrição:</b> Resolução expedida pelo governo federal e instituída pelo MEC em 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.</p>  |

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Resolução CNE/CEB nº 2/2008.</b></p> | <p><b>Contribuição:</b> Representa a transição de uma educação “no campo” para uma educação “do campo” ao tratar dos interesses, da política, da cultura e da economia da agricultura camponesa.</p>   |
| <p><b>Resolução CD/FNDE nº 6/2009.</b></p> | <p><b>Descrição:</b> Resolução expedida pelo governo federal e instituída pelo MEC em 17 de março de 2009. Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados.</p> <p><b>Contribuição:</b> Oferta cursos de formação inicial ou continuada para professores da educação do campo.</p> |

Fonte: Própria (2021).

Finalizo este texto que apresentou os projetos e programas criados para a Educação do Campo com uma importante recomendação:

Faz-se necessário, porém, que esses projetos e programas destinados ao meio rural sejam incorporados como políticas públicas de Educação do Campo, garantindo a permanência e a ampliação das propostas e permitindo o acesso dos diferentes povos do campo a uma educação de qualidade. É imprescindível, também, garantir a presença dos movimentos sociais do campo na elaboração e execução desses programas governamentais. Sem essa presença, corre-se o risco de que estes percam a especificidade da Educação do Campo (FREITAS, 2011).

## **METODOLOGIA**

Na elaboração deste trabalho foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica. “Essa pesquisa é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes” (PIZZANI et al 2012, p. 54).

Foram pesquisados artigos da área de Educação, leis, decretos e demais trabalhos e documentos legislativos publicados sobre o tema, utilizando como base de dados o Google Acadêmico e a Scielo. Para a pesquisa, foram utilizados os descritores “Educação do Campo no Brasil”, “Conquistas da Educação do Campo no Brasil”, “Legislação da Educação do Campo” e “Políticas Públicas para a Educação do Campo”.

Os documentos legislativos pesquisados foram principalmente leis, decretos e resoluções que tratam especificamente da criação, oferta e melhoria da Educação do Campo no Brasil.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A partir da leitura e análise do material bibliográfico pudemos elencar as principais conquistas alcançadas pela Educação do Campo no Brasil.

Como primeira e importante conquista, apresentamos a Constituição Federal de 1988, que garantiu a população do campo o direito a educação, nas mesmas condições de acesso e permanência que a população urbana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) delineou as principais ideias que norteiam a Educação do Campo, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo e a organização das escolas situadas no campo.

O Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) ampliou a política de educação do campo, permitindo o acesso da população do campo ao ensino superior. Além disto, estabeleceu princípios para a educação do campo.

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) promove a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo.

O Plano Decenal de Educação Para Todos (PDE 1993 – 2003), apesar de ser considerada uma contribuição, neste documento a Educação do Campo aparece de forma secundarizada e pouco objetiva.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001 - 2011), apesar de ter sido aprovado em condições bem diversas do Plano Decenal anterior, a Educação do Campo ainda apareceu apenas de forma genérica e pouco objetiva.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024) a Educação do Campo é colocada de forma mais evidente, em relação aos planos anteriores, porém como política pública de educação não apresenta avanços significativos em termos de garantia na elevação da qualidade da educação para a população do campo.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008 representa a transição de uma educação “no campo” para uma educação “do campo” ao tratar dos interesses, da política, da cultura e da economia da agricultura camponesa.



Por fim, a Resolução CD/FNDE nº 6/2009 oferta cursos de formação inicial ou continuada para professores da educação do campo.

## CONCLUSÕES

Este trabalho que consistiu em uma Revisão Bibliográfica sobre a temática da Educação do Campo no Brasil, nos permitiu apresentar como principais conquistas alcançadas pela Educação do Campo a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), os Planos Nacionais de Educação (PNEs), a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 e a Resolução CD/FNDE nº 6/2009.

No entanto, estas leis, decretos, planos e programas de fortalecimento da Educação do Campo nem sempre cumprem a sua verdadeira função, tendo em vista que esta modalidade de ensino ainda é repleta de desafios em relação ao acesso, mas principalmente, a permanência por motivos diversos como falta de condições adequadas das escolas, dificuldades no ensino por parte dos professores, precariedade da realização do transporte escolar e tantos outros.

Portanto, fica evidente que em se tratando da Educação do Campo, mais importante do que formular novas leis e políticas públicas, é reafirmar e tornar efetivas as já existentes.

## REFERÊNCIAS

**Constituição Federal do Brasil.** (1988, 05 de outubro). Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf)>

Acesso em: 11 jul. 2019.

**Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010.** (2010, 04 de novembro). 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>> Acesso em: 11 jul. 2019.

**Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** (2010, 04 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

Disponível em:

<[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_decreto\\_presidencial\\_7.352\\_de\\_4\\_de\\_novembro\\_de\\_2010.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_decreto_presidencial_7.352_de_4_de_novembro_de_2010.pdf)> Acesso em: 11 jul. 2019.

**Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** (2010, 04 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em

---



---

Educação do Campo (PROCAMPO). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17439-programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-novo>> Acesso em: 11 jul. 2019.

FREITAS, H. C. A. **Rumos da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3073/2808>> Acesso em: 16 jul. 2019.

**Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. (2001, 09 de janeiro). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)> Acesso em: 16 jul. 2019.

**Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em: 16 jul. 2019.

**Parecer CNE/CEB 2/2008**. (2008, 28 de abril). Estabelece as Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf)> Acesso em: 16 jul. 2019.

PIZZANI, L., SILVA, R. C., BELLO, S. F., HAYASHI, M. C. P. *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.

**Plano Decenal de Educação para Todos**. (1993, 30 de novembro). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>> Acesso em: 16 jul. 2019.

PORFÍRIO, G. L. **Evasão na escola do campo**: uma revisão bibliográfica. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/63372/GEOVANI%20LEONARDO%20PORFIRIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 21 Ago. 2019.

RODRIGUES, H. C. C.; BOMFIM, H. C. C. *A educação do campo e seus aspectos legais*. **XIII Educere**, Paraná, 2017. Disponível em: <<https://portalidea.com.br/cursos/5c77e2a3ea8bca02d3733ed9dfc2a016.pdf>> Acesso em: 21 Ago. 2019.

## **EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE CONHECIMENTOS DO SENSO COMUM, ESPAÇO VIVIDO E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Silvia Leticia Costa Pereira Correia<sup>1</sup>  
Andrea Coelho Lastória<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo discute a Educação em Periferias Urbanas buscando um diálogo possível entre os Conhecimentos do Senso Comum, o Espaço Vivido e a Prática Educativa. É mobilizado pela questão: quais são os Conhecimentos do Senso Comum produzidos no Espaço Vivido do bairro e suas implicações para a Prática Educativa? Ilustra a discussão, a partir da pesquisa de pós-doutoramento realizada por Correia (2023) com Jovens moradores do bairro da Engomadeira, em Salvador/BA. Utiliza uma metodologia das Representações Sociais - Associação Livre de Palavras e a Hierarquização de Itens. Pauta-se em autores como Abric (1994, 1998), Berger e Luckmann (2004), Bomfim (2004, 2006), Freire (2003), Gohn (2006), entre outros. Os resultados do estudo apontam o bairro como espaço de produção de conhecimentos que possibilite pensar em uma construção formativa, curricular (re)politicizada, coletivamente construída com os grupos sociais implicados no Espaço Vivido do bairro.

Palavras-chave: Educação em Periferias Urbanas. Conhecimentos do Senso Comum. Espaço Vivido. Práticas Educativas.

### **ABSTRACT**

This article discusses Education in Urban Peripheries, seeking a possible dialogue between Common Sense Knowledge, Lived Space and Educational Practice. It is mobilized by the question: what are the Common Sense Knowledge produced in the Living Space of the neighborhood and its Implications for Educational Practice? It illustrates the discussion, based on the postdoctoral research relocated by Correia (2023) with young residents of the Engomadeira neighborhood, in Salvador/BA. It uses a methodology of Social Representations - free association of words and hierarchy of items. It is based on authors such as Abric (1994, 1998), Berger and Luckmann (2004), Bomfim (2004, 2006), Freire (2003), Gohn (2006), among others. The results of the study point to the neighborhood as a space for the production of knowledge that makes it possible to think about a formative, (re)politicized curricular construction, collectively built with the social groups involved in the Living Space of the neighborhood.

Keywords: Education in Urban Peripheries. Common Sense knowledge. Living Space. Educational Practices.

---

<sup>1</sup> Pós-doutoranda no Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Universidade de São Paulo (USP), sil.lete@usp.br silviacorreia@educacaosalvador.net

<sup>2</sup> Livre Docente em Educação. Professora Associada, efetiva na FFCLRP, da USP, lastoria@ffclrp.usp.br

## INTRODUÇÃO

Brandão (1995, p. 2) alerta que ninguém escapa à educação: “em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (LIBÂNEO, 2010). Corroborando com este entendimento, Freire (2003) diz não ser possível fazer uma reflexão sobre o que é Educação sem pensar sobre o próprio ser humano. Considerando tal entendimento, a condição humana de inacabamento ou inconclusão, torna-se a razão da busca da Educação pelo homem e pela mulher, que por se saberem inacabados, se educam. É nesse ponto que se encontram as raízes da Educação como manifestação exclusivamente humana: há Educação quando há relações entre pessoas, quando ensinamos/aprendemos seja intencionalmente ou não. Neste sentido, não há um único modelo ou estilo de saber e de conhecimento, uma vez que a Educação existe por toda a parte e é o resultado da ação do meio sociocultural e da interação entre pessoas. Enfatiza-se, desta forma, que o processo de educar considere a vida real dos atores sociais, sua forma de estar no/com o mundo e seus contextos.

Tomando esta ideia em perspectiva, é que neste artigo abordamos sobre a Educação Informal<sup>3</sup> produzida no Espaço Vivido do bairro, e que identifica-se, segundo Gohn (2006), com os processos de socialização dos sujeitos, está carregada de valores e culturas próprios, de pertencimento, sentimentos e que pode ocorrer em diferentes espaços sociais considerados espaços não formais de Educação. Para Libâneo (2010), a Educação Informal refere-se a práticas educativas que acontecem de forma difusa e dispersa, que ocorrem nos processos de aquisição de saberes e modos de ação de maneira não intencional e não institucionalizada. E por ser assim, a Educação Informal relaciona-se à Educação Não Escolar, que de acordo ao entendimento de Severo (2015), refere-se a ações educativas que prolongam tempos e espaços formativos, organizados em função das necessidades que emanam no contexto do sujeito aprendiz e de sua comunidade, remetendo a uma proposta de Educação mais dinâmica, processual, que acompanha o desenvolvimento de vida das pessoas.

Para efeitos desta construção textual, é importante mencionar que quando falamos em Educação em Periferias Urbanas (EPU), referimos a uma Educação que acontece nas periferias, considerado "como o lugar a partir do qual é possível interrogar a questão social do espaço na cidade, uma vez que expressa de forma urgente a crise urbana, o processo de

---

<sup>3</sup> A literatura vislumbra a Educação, conceitualmente, sob três dimensões: Educação Informal, Educação Formal e Educação Não Formal. Cada uma dessas dimensões clássicas apresenta características específicas sendo importante entendê-las a partir de suas possíveis interfaces.

precarização social e as desigualdades" (JESUS, 2021, p. 66). Para além, utilizamos o termo EPU circunscrito como Educação Informal, e portanto, Não Escolar. Ao abordar sobre conhecimentos do senso comum, fazemos referência aos saberes produzidos na relação entre os atores sociais e o Espaço Vivido através das Representações Sociais do Espaço<sup>4</sup> (RSE).

O Espaço Vivido é aquele que faz sentido e significa algo para o sujeito que o vive a partir das suas memórias, experiências, práticas sociais, dentre outros. Nesse sentido, abordamos o Lugar (bairro) como Espaço Vivido, entendido como categoria geográfica, onde se estabelecem as relações mais próximas e que está para além de uma mera referência empírica ou de localização. Já a abordagem de Prática Educativa, muito embora apareça na literatura educacional associada à Educação Formal, ponderamos a abordagem emergente que considera os atores sociais como ativos e co-responsáveis pela construção e produção de conhecimento, sendo que "[...] organiza, estrutura, explica e sistematiza o conhecimento, [...] relaciona os conhecimentos novos com os prévios, com a realidade e a cultura de forma crítica e reflexiva" (SOARES, 2015, p. 4).

O objetivo deste artigo é discutir a Educação em Periferias Urbanas, buscando um diálogo possível entre os Conhecimentos do Senso Comum, o Espaço Vivido e a Prática Educativa. Propomos a seguinte questão: quais são os Conhecimentos do Senso Comum produzidos no Espaço Vivido do bairro e suas implicações para a Prática Educativa? Consideramos o processo social de construção, apropriação e produção do Espaço pelos atores sociais, enfatizando que este se constitui como espaço de produção de conhecimento sendo que a leitura e interpretação do Lugar é de fundamental importância para a autonomia e cidadania no cotidiano dos atores sociais.

## **O ESPAÇO VIVIDO DO BAIRRO, A PRODUÇÃO DE SABERES E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA EDUCATIVA**

O bairro como um recorte espacial, plano do vivido, lugar da experiência, da ação, da vivência e de sentidos, é referenciado por Certeau, Giard e Mayol (2013) como objeto de consumo do qual se apropria o usuário, estabelecendo sempre uma relação entre a pessoa e o mundo físico social, manifesto num engajamento, numa arte de conviver, onde, como noção

---

<sup>4</sup> Conhecimentos tributários das práticas sociais dos atores sociais no espaço vivido do bairro. Estes conhecimentos fazem referência às experiências, vivências e práticas destes atores sociais e se apresentam como um tipo de conteúdo muito específico, muito particular e distinto, revelando a relação existente entre os atores sociais e o Espaço Vivido. (BOMFIM, 2006, p. 124).

dinâmica, se acham reunidas o conhecimento dos lugares, trajetórias, relações políticas de vizinhança, relações econômicas estabelecidas com os comerciantes, relações etológicas por estarem em seu território, entre outras questões que apontam para a "acumulação e combinação [que] produzem, e mais tarde organizam o dispositivo social e cultural segundo o qual o espaço urbano se torna não somente o objeto de um conhecimento, mas o lugar de um reconhecimento".

Esta definição agrega a noção social e interpretativa do Lugar, convergindo para o que é enunciado por Gonçalves (1988, p. 17), quando este diz que "interessa analisar a relação vivida a um determinado espaço, alicerçada nas suas práticas e nas suas utilizações e ligada a uma conotação afetiva, mais ou menos pronunciada em termos de atração ou de repulsa". É o sentimento coletivo dos habitantes e a coexistência de diversos elementos que conferem ao bairro uma individualidade. O Lugar, assim pensado, é composto por um conjunto de elementos materiais e imateriais, que demonstram uma ligação de afetividade, de conhecimento e de pertencimento dos atores sociais. Estes, por sua vez, residem no bairro, vivem e experimentam de várias formas esta parte da cidade, estabelecem uma ligação cotidiana por meio da apropriação e vivência, podendo revelar diferentes dinâmicas e relações. Ferrazo e Carvalho (2008, p. 4), afirmam que "a vida cotidiana é um espaço tempo antropológico onde/quando se vivem as práticas de experimentação que taticamente abrem novos possíveis e/ou novas formas e forças que se enredam nos cotidianos [...], favorecendo processos inventivos e de resistência".

Considerado uma instância essencialmente dotada de significados, e, por sua dimensão simbólica, histórica e socialmente construída, transforma-se em referencial identitário, podendo ser entendida como objeto de Representação Social (RS) (JODELET, 1982). É nesta perspectiva que Jodelet (2002, p. 35), afirma que "o espaço representa uma ordem social e, por esse motivo, presta-se ao jogo das interpretações, que pode ser analisado por meio das representações construídas pelos sujeitos sociais", através das suas práticas, ideias, crenças, valores, etc.. Para Alves-Mazzotti (2000, p. 59) "[...] as representações sociais não são apenas 'opiniões sobre' ou 'imagens de', mas teorias coletivas sobre o real". Assim, as RS são construções cognitivas, afetivas que o sujeito social faz para entender o mundo, construir a realidade, sendo parte do cotidiano e um produto da comunicação e da linguagem.

Assim, dois elementos são cruciais para a propagação, distribuição e circulação das ideias e consequente construção social do conhecimento e da realidade: a comunicação e a interação entre os atores sociais, que resultam na criação de um tipo de conhecimento

específico, comum, produzido no cotidiano e que é partilhado nas mais diversas situações: o conhecimento do senso comum que produz variadas interpretações sobre as realidades cotidianas, o que o aproxima da ideia de Rede, ou da ideia de que tecemos conhecimentos a partir de saberes compartilhados que revelam formas de estar no mundo, de nos inserir e nele nos diferenciar (OLIVEIRA, 2003).

Comunicar e interagir são duas ações inerentes ao viver em sociedade, da vida cotidiana, sempre (com)partilhada e vivenciada com outros sujeitos ativos num processo, num intercâmbio contínuo, num movimento de interlocução em espaços/tempos também definidos. Este movimento de comunicar e interagir, ocorre no que Berger e Luckmann (2004, p. 47), denominam de "situação face a face", prática que permite uma apreensão mútua e que requer, necessariamente, a interação entre pessoas. O fato é que nestas situações de intercâmbios, o outro torna-se acessível a mim, sendo a recíproca, também verdadeira, numa dinâmica em que os sujeitos sociais se constituem e são constituídos. Os fenômenos sociais têm conotações e significados diferentes a partir dos contextos específicos, revelando uma 'relatividade social', que se traduz na criação de realidades e conhecimentos diversos, admitidos em espaços/tempos distintos, por uma dada sociedade. Nesta perspectiva, reconhece-se a multiplicidade empírica do conhecimento nas sociedades humanas, considerando também, os processos pelos quais estes conhecimentos são transmitidos, se mantêm em situações sociais e como se estabelecem como realidade com, nos e para os grupos.

Estas ideias, permitem estabelecer uma conexão com o que Oliveira (2003, p. 19) nos fala, ao abordar sobre os processos cotidianos de aprendizagem na proposta de conhecimento em Rede, "[...] processos e mecanismos que não sabemos discorrer ou explicar, mas que formam o que sabemos e o que pensamos sobre os mais diversos temas, contribuem portanto, para nossas relações com o mundo à nossa volta, definindo nossas ações sobre ele". O conhecimento do senso comum precisamente constitui o tecido de significados (Conhecimentos em Rede) sem o qual nenhuma sociedade poderia existir, nenhuma realidade poderia se materializar. Para Moscovici (1978), o senso comum com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias, comporta uma série de informações e impressões significativas.

A partir da relação dos atores sociais com o Espaço e a produção do conhecimento sobre o Lugar, o trabalho de Bomfim (2004) inaugura a perspectiva da Representação Social do Espaço, conceito que considera as dimensões práticas, afetivas e socioculturais presentes no vínculo firmado entre os sujeitos e o Espaço, traduzidas nas dimensões simbólicas,

topológicas, afetivas e políticas. O produto dessa relação é o conteúdo das RSE: símbolos, sentimentos, atitudes, conhecimentos, etc. que permitem aos sujeitos sociais, tomar uma posição e agir sobre, no, com o Espaço. Bomfim (2004), define as RSE como formas diversas de conhecimento que (inter)mediam a ligação entre o sujeito e o seu Espaço Vivido, projetando múltiplas imagens de um espaço representado, revelando os contextos de interação, identificação e apropriação coletiva dos lugares, criando uma realidade social. Aborda-se, desta maneira, o estudo da dimensão imaterial do Espaço, a partir das relações nele estabelecidas, sendo possível identificar a Rede de significações (significado atribuído ao bairro), valor funcional (conhecimento e identificação dos fatos, dos sujeitos, das atividades, dos referenciais do bairro), e por fim, o sistema de pensamento (o que eles sabem e agem sobre o bairro). A produção destes conhecimentos revela a existência de uma Prática Educativa, ainda que despreziosa, se pensarmos numa relação com a Educação Informal.

## **METODOLOGIA**

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de pós-doutoramento, realizada com Jovens moradores de Periferias Urbanas da cidade de Salvador/BA, no bairro da Engomadeira. Busca respaldo na realidade social construída pelos sujeitos sociais, o que nos leva a uma abordagem fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 1999), em que vivências e experiências – neste caso traduzidas em práticas sociais – são fundamentais para a constituição da multimetodologia proposta.

Esta multimetodologia vem sendo composta por instrumentos variados de coleta de dados como a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), a Hierarquização de Itens, Mapas Afetivos e Grupo Focal. Neste escrito vamos nos ater aos resultados da TALP e da Hierarquização, dispositivos de coleta próprios da Abordagem Estrutural, que organizam um arcabouço cognitivo-estrutural das RS. Esta Abordagem, segundo Abric (1994, p. 197), busca "compreender como se dá a organização interna das Representações em função de explicar a relação representação e ação". Neste sentido, existe uma hierarquia interna que envolve elementos periféricos, intermediários e centrais. Para Abric (1994), estes últimos elementos é que determinam a significação e a organização da Representação.

Os Jovens participantes da pesquisa foram selecionados através da técnica chamada "bola de neve" formada a partir das Redes Sociais de alguns atores sociais que ao aceitarem fazer parte do estudo, indicam outros. De acordo com Vinuto (2014, p. 203), esta "é uma



forma de amostragem não probabilística, que utiliza cadeias de referência". Foram aplicadas 15 entrevistas, utilizando a palavra indutora "Engomadeira", objeto social da Representação, totalizando 75 palavras evocadas.

A TALP consiste em solicitar ao participante que registre cinco palavras pensadas espontaneamente a partir de uma palavra indutora, que no caso deste estudo foi 'Engomadeira'. As palavras ditas foram anotadas na ordem em que foram verbalizadas pelos respondentes. Esta técnica projetiva permite uma associação das palavras evocadas com o termo indutor de forma livre e rápida, o que viabiliza o acesso aos elementos que constituem o universo semântico do objeto social, espontaneamente. Desta forma, a palavra codifica a experiência. A Hierarquização de Itens consiste em "pedir aos sujeitos para escolher, em uma lista preestabelecida a partir de entrevistas exploratórias (TALP), os itens mais importantes ou mais característicos do objeto da representação" (MOLINER, 1994, p. 211- 212), em que os respondentes atribuem uma numeração de 1 a 5 à palavra evocada, considerando o grau de importância que lhes confere. A finalidade deste dispositivo é conhecer em ordem de importância, os elementos, possíveis candidatos a compor o núcleo central das RS do grupo social específico, identificando, assim, a estrutura interna da RS.

As palavras evocadas foram agrupadas semanticamente e organizadas em categorias, considerando a frequência com que foram mencionadas e a ordem de evocação. As palavras evocadas criaram uma possível imagem cognitiva que refere-se às opiniões, crenças, ideias, atitudes, valores, preconceitos e estereótipos destes Jovens, sobre o objeto social do bairro, constituindo o conteúdo de suas RS. As informações coletadas e produzidas foram analisadas à luz da Teoria das Representações Sociais, uma vez que relacionamos sujeito e objeto por meio da elucidação do Espaço Vivido, destacando-se as significações, experimentações e intencionalidades destes Jovens, num contexto físico e social, considerando, além de suas compreensões cognitivas, o vivido, suas experiências, suas maneiras de ser, agir, perceber e sentir os Lugares, buscar sua essência.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

As palavras evocadas durante a entrevista, foram classificadas por campo semântico, o que auxiliou no estabelecimento de uma linguagem comum entre as palavras de sentidos próximos, de onde emergiram as categorias de análise. Sobre isso, Bardin (1977) afirma que uma vez reunida a lista das palavras suscitadas pela palavra indutora, ficamos em confronto

com um conjunto heterogêneo de unidades semânticas, de onde emergem as categorias de análise. Ao realizar o agrupamento das palavras evocadas, chegamos ao entendimento de que as RSE destes Jovens sobre o bairro da Engomadeira, sugerem duas dimensões: a de conceitualização - aquela que descreve o bairro remetendo a diversos aspectos - social, ambiental e topográfico; e a dimensão da afetividade - que sugere uma relação afetiva, de laços de pertencimento. Desta forma, propomos o Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1:** Dimensões que sugerem o funcionamento da Representação Social

| Dimensão         | Categorias  | Elementos  |  |  |   |
|------------------|-------------|--|--|--|---|
|                  |             | Centrais   | Intermediário I                                    | Intermediário II   | Periférico  |
| Conceitualização | Social      | Violência<br>Comércio<br>Moradias<br>Paredão         | Brigas/Confusão<br>Insegurança/Perigo<br>Movimento | Cidadãos<br>Farra/Diversão<br>Pracinha<br>Igreja<br>Tiroteio<br>Tráfico<br>Negligência | Projetos<br>Comunidade<br>Desvalorização<br>Cultura<br>Desigualdade |
|                  | Topográfica | Ruas/Becos/<br>Vielas/Ladeiras                       |  |  |   |
|                  | Ambiental   | Poluição<br>Desarrumação                             | Barulho  |  |   |
| Afetividade      | Afetiva     | Solidariedade<br>Família<br>Acolhimento<br>Histórias | Vizinhos   | Harmonia<br>União<br>Animação/Alegria<br>Tranquilidade                                 |   |

Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

O Quadro 1 evidencia as palavras evocadas estabelecendo as dimensões, as categorias e os elementos/conteúdos e estrutura das RSE. Observamos que os elementos centrais

aparecem em todas as categorias emergidas no estudo, com destaque para as categorias social e afetiva. Os elementos centrais sugeridos nas RSE destes Jovens dialogam diretamente com temáticas importantes: questões ambientais, crescimento urbano desordenado, organização do espaço urbano, relações de pertencimento, ancestralidade, falta de estrutura, poluição sonora e ambiental, cartografia, topografia, transformações do espaço, forma de viver e se organizar no espaço, entre outras que podem inferidas a partir das RSE emergidas.

Deste modo, inferimos que as práticas não escolares ou cotidianas possibilitam aos atores sociais a construção de um saber sobre o Lugar e estão repletas de representações mentais, cognitivas, sociais e espaciais, por meio das quais podem ser desenvolvidas estratégias que revelam Práticas Educativas Não Escolares, Informais. A Prática Educativa, pensada no âmbito da Educação Informal, é entendida como Redes de conhecimentos e fazeres produzidas e compartilhadas pelos sujeitos, nos cotidianos que praticam de diferentes modos, os múltiplos *espaçostempos* (ALVES, 2002). Implica numa relação do processo formativo com a apropriação do Espaço Vivido pelos atores sociais, o que significa pensar, refletir e agir no Espaço. Essa relação entre pensamento e ação está vinculada, entranhada nas práticas sociais cotidianas e também tem estreita relação com a sustentabilidade cultural, social e política destes atores sociais. Assim, as conexões e as tramas das relações estabelecidas, desenvolvidas no Espaço Vivido do bairro, podem potencialmente, produzir conhecimentos e ao trabalhar com o patrimônio cultural, articulando as RSE, pode-se transversalizar com a ideia de sustentabilidade destes Espaços, a partir dos atores sociais que ali (con)vivem.

## CONCLUSÕES

O estudo revela a eminente possibilidade de se considerar espaços educativos diversos, à exemplo do Espaço Vivido do bairro e a construção de diferentes formas de conhecer. Uma perspectiva que requer atuação diferenciada, que mobilize um conjunto multidisciplinar em que as ações e soluções não apareçam prontas e determinadas, mas dialogadas. A diversidade de interlocução com as manifestações das RSE dos Jovens moradores de Periferias Urbanas favorece o redimensionamento das perspectivas humanas, do questionamento da natureza epistemológica do conhecimento do senso comum, inserindo-se num contexto atravessado por fatores sociais, culturais, políticos, econômicos, locais e globais.

Disto resulta o protagonismo na construção de referenciais teórico-metodológicos que possibilitem a potencialização de efeitos formativos decorrentes de práticas em espaços de

Educaçao Nao Escolar, convertendo-as em Praticas Educativas, que potencialmente dialogam com o conhecimento formal. Envolve conhecer os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais, a busca pela construcao de sujeitos democráticos, cidadãos livres e autônomos que sejam capazes de fazer leitura crítica do mundo com vistas à sua transformaçao. Trata-se de uma perspectiva de natureza crítico-emancipatória, orientado para a formaçao do humano, para a ruptura de tendências autocráticas, hierárquicas e excludentes. Num contexto aberto a discussões, problematizações, investigações e diálogos.

Nesta abordagem admite-se pensar e problematizar a partir da realidade vivenciada no Espaço Vivido do bairro, que por se constituir de certa dinamicidade, não permite uma estrutura rígida, formal, pronta e acabada, apresentando indagações referentes à diversidade cultural, às lutas estabelecidas por diversos grupos sociais no interior da sociedade, em busca do próprio reconhecimento. Isto suscita debates, novas práticas e outros caminhos que nos possibilitam o pensar em uma construcao formativa, curricular (re)politicada, coletivamente construída com os grupos sociais implicados no Lugar.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representaçao social**. Traduçao de Pedro Humberto Faria Campos. Goiânia: AB, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pratiques Sociales et representations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano escolar: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 13-38.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educaçao. In CANDAU, Vera. Maria. (org). Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construcao social da realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Traduçao de Floriano de Souza Fernandes. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 5-247.

BOMFIM, Natanael Reis. Geografia Escolar: Qual é o seu problema? In: **Revista Caminhos da Geografia**. p. 123-133, jun 2006. Disponível em:

<<https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15423>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Représentations sociales de l'espace et l'enseignement et l'apprentissage de la géographie scolaire: le cas des élèves favelados d'une ville du nord-est du Brésil.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Quebec em Montreal, Montreal (Canadá), 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 1995.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículos Realizados e/ou Vividos nos Cotidianos de Escolas Públicas: sobre como concebemos a Teoria e a Prática em nossas Pesquisas.** 2008. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GONÇALVES, Antônio Custódio. Os bairros urbanos como lugares de práticas sociais. In: **Revista da Faculdade de Letras – Geografia.** I Série. Vol. 1. Porto, 1988, p. 15-31. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1547.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** 2006, vol.14, n.50, pp. 27-38. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

JESUS, Likem Edson Silva de. Periferia, um termo crítico: distanciamentos espaciais, sociais e simbólicos nas cidades. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais.** Recife, Volume 10, 2021 (58-78) Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/>>. Acesso em: 26 mar. 2023.

JODELET, Denise. As representações sócio-espaciais da cidade. In: DERYCKE, P.-H. (org.). **Concepções de espaço.** Paris: Universidade de Paris, 1982. p. 145-177.

\_\_\_\_\_. A cidade e a memória In: RIO, Vicente del; DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (orgs.), **Projeto de lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo.** Coleção PROARQ. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002. p. 31-43.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOLINER, Pascal. **O estudo experimental de processos representacionais**. *Paperson Representations Social*, 3, 118-122, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sônia Fuhrman. Coleção Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SOARES, Sandra Regina. **A Prática Educativa nas Representações de Docentes de Cursos de Licenciatura**. 2015, p. 1-16. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2015-int.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2023.

VINUTO, Juliana. A amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto, **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/>>. Acesso em: 26 mar. 2023.

---

## EDUCAÇÃO FÍSICA E A ÁREA DE LINGUAGENS: CONSTRUÇÃO DE JOGOS PEDAGÓGICOS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO CRATO-CE

Sayonara Araújo de Macedo<sup>1</sup>  
Jocicleide de Sousa Freitas<sup>2</sup>  
Miria Figueiredo Etelvino<sup>3</sup>  
Rosella Regis de Albuquerque Isacksson<sup>4</sup>  
Denise Karoline da Silva<sup>5</sup>

### RESUMO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência que teve como objetivo relatar uma ação pedagógica promovida no âmbito da disciplina de Educação Física, a I Feira de Linguagens: Trabalhando com Jogos Pedagógicos da E.E.M.T.I. G.A.B. O projeto foi desenvolvido ao longo da abordagem do conteúdo de Esporte de invasão, especificamente o Futebol. Durante a realização do projeto, os alunos discutiram vários aspectos da temática como o processo histórico, os fundamentos, as regras, as relações da modalidade com a mídia e os preconceitos que existem em torno deste esporte. A ação pedagógica foi finalizada com a produção de jogos pedagógicos englobando o futebol, bem como as apresentações destes pelos discentes. A partir da realização desta ação pedagógica pode-se concluir que existem diferentes formas de trabalhar o esporte no contexto escolar, partindo-se da premissa de que os estudantes devem estar no centro do processo educacional, construindo experiências educativas e estimulando o desenvolvimento da criatividade e o protagonismo juvenil.

Palavras-chave: Educação Física. Linguagens. Jogos Pedagógicos.

### ABSTRACT

This work is an experience report that aimed to report a pedagogical action promoted within the discipline of Physical Education, the 1st Language Fair: Working with Pedagogical Games of E.E.M.T.I. G.A.B. The project was developed along the approach of the content of Invasion Sport, specifically Football. During the realization of the project, the students discussed various aspects of the theme such as the historical process, the fundamentals, the rules, the relations of the sport with the media and the prejudices that exist around this sport. The pedagogical action

---

<sup>1</sup> Professora da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Governador Adauto Bezerra da cidade do Crato estado do Ceará, Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional (PROEF), [sayonarasocrates@gmail.com](mailto:sayonarasocrates@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Luiz Coelho da cidade de Maranguape estado do Ceará, Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional (PROEF), [jocicleide11@gmail.com.br](mailto:jocicleide11@gmail.com.br)

<sup>3</sup> Professora da Escola de Ensino Fundamental Tarcila Cruz Alencar da cidade de Juazeiro do Norte estado do Ceará, Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional (PROEF), [miriaff10@gmail.com](mailto:miriaff10@gmail.com)

<sup>4</sup> Professora da Escola Estadual de Educação profissional José de Barcelos da cidade de Fortaleza estado do ceará, Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional (PROEF), [risacksson@gmail.com](mailto:risacksson@gmail.com)

<sup>5</sup> Professora da Escola Estadual Amaro Cavalcante da cidade de São Tomé do estado do Rio Grande do Norte, Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional (PROEF), [denise.wylie@hotmail.com](mailto:denise.wylie@hotmail.com)

was ended with the production of pedagogical games encompassing football, as well as the presentations of these by the students. From the realization of this pedagogical action it can be concluded that there are different ways of working sport in the school context, starting from the premise that students should be at the center of the educational process, building educational experiences and stimulating the development of creativity and youth protagonism.

Keywords: Physical Education. Languages. Pedagogical Games.

## **INTRODUÇÃO**

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório da educação básica, tem enfrentado diversos desafios referentes à sua legitimação e a consolidação de seus objetivos, metodologias, conteúdos e formato de avaliação dos discentes. Esta problemática fica ainda mais evidente ao analisarmos a realidade da disciplina no ensino médio, posto que temos sujeitos dotados de necessidades e anseios diversificados daqueles verificados no ensino fundamental, bem como uma complexidade maior nas relações estabelecidas entre estes jovens.

Convém então pensarmos sobre possibilidades praticas que legitimem e consolidem a Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório e necessário no âmbito da escola, atrelado à sua área de conhecimento. É diante deste contexto que apresentamos o presente trabalho.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nos parece pertinente, portanto o currículo do Ensino Médio de acordo com a BNCC (2018) será composto pela base e os itinerários formativos, sendo que as disciplinas se alocam nas seguintes áreas:





Imagem 1: Fonte BNCC (2018)

A área de Linguagens e suas Tecnologias visa consolidar e ampliar as aprendizagens dos componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Na última etapa da Educação Básica a área se responsabiliza em proporcionar aprendizagem para fortalecer as habilidades sobre as linguagens, seja ela artística, corporal ou verbal, que são objetos de seus componentes. (BNCC, 2018)

A BNCC da área de Linguagens prioriza cinco campos de atuação social: o campo da vida pessoal, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico e midiático, o campo de atuação na vida pública e o campo artístico. Ao considerarmos esses campos a aprendizagem vai além das vivências de linguagens, envolve também habilidades mais contextualizadas e complexas vislumbrando outras formas de ensinar e aprender como laboratórios de mídias, criações artísticas, culturais e desportivas. Desta maneira, como todos os componentes da área, a Educação Física também deve levar em considerações todos esses campos.

Cabe então os questionamentos sobre o porquê a Educação Física está na área de linguagens? O que significa dizer que a Educação Física está inserida na área de linguagens?

Primeiramente, a Educação Física está na área de linguagens, pois ensina através das diversas manifestações corporais, ou seja, através de formas de linguagens não verbais que neste caso constituem como corporais. Para Maldonado e Rodrigues (2021) baseado em Farias et al (2020) considerar a Educação Física na área de linguagens é construir novos entendimentos

que vão além do biopsíquico e que o papel da Educação Física está no desenvolvimento de habilidades em jovens que fazem parte de uma cultura e tem sua história de vida e não somente um corpo humano que está ali presente.

Preparar os alunos fisicamente não é mais a finalidade da Educação Física no ambiente escolar, mas sim fazer com que os alunos conheçam e experimentem as mais variadas práticas corporais sistematizadas incorporando-as como produções culturais, diversas e contraditórias. Isso foi o que fez com que a disciplina fosse inserida na área de linguagens, pois a linguagem corporal é uma temática compartilhada com os demais componentes da área. (GONZALÉZ; FRAGA, 2009)

De acordo com a BNCC a Educação Física está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, possibilitando aos alunos “explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção.” (BNCC, 2018, p. 483)

Mas, o que é Educação Física? Podemos afirmar que se trata de uma disciplina que no âmbito escolar aborda a cultura corporal tematizando atividades expressivas corporais como jogo, esporte, dança, ginástica entre outras. (COLETIVO DE AUTORES, 1992) Ou seja, no chão da escola a Educação Física deve trabalhar com todas, dentre outras manifestações corporais que não foram citadas como lutas e práticas corporais de aventura.

Existe um leque variado de conteúdos que podem e devem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física e é muito importante para os alunos conhecerem e vivenciarem pelo menos a maioria deles, pois cada prática corporal desenvolve elementos específicos que contribuem para formação do estudante.

Na atualidade o esporte é o meio mais utilizado para difundir a movimentação do corpo dentro da escola, tanto no ensino fundamental como no médio, sendo que somente as modalidades mais conhecidas são conteúdo das aulas como o futebol e o voleibol deixando de lado o atletismo por exemplo. Várias questões são levantadas para entender o porquê da priorização de determinados conteúdos tanto por parte dos alunos como dos professores (BETI, 1999).

Então está errado trabalhar com as modalidades esportivas dentro da escola? “Não há mal algum nisto, desde que possa haver oportunidades para conhecimento de outras práticas, e

o indivíduo tenha condições de optar. Mas ocorre que até os alunos percebem a existência de outras possibilidades, mas estas não são veiculadas na escola” (BETI, 1999, p.25).

O esporte é uma unidade temática da Educação Física e também deve ser abordada na escola, entretanto não podemos priorizar o quarteto fantástico, futebol, voleibol, handebol e basquetebol, mas também oportunizar a vivências de outras modalidades.

Entendemos que não podemos limitar as possibilidades de conhecimento dos nossos alunos a respeito da variedade de esportes, com isso, não queremos dizer que o professor dará conta de tratar de um número excessivo de modalidades, pois com os espaços e tempos escolares e, considerando que existem outras práticas corporais para serem abordadas, não é possível que isso ocorra. Portanto, apresenta-se determinante pensarmos no estabelecimento de critérios para a escolha das modalidades a serem trabalhadas ao longo dos anos da Educação Básica, com o propósito de procurar garantir a diversidade inerente no mundo do esporte durante o seu tratamento no ambiente escolar. (BARROSO, 2020, p.95)

Corroborar-se com as ideias dos autores e ainda se acrescenta que ao trabalhar com os esportes também temos que abordar várias questões relacionadas a ele como sua historicidade, seus fundamentos e regras, mas também sua relação com a sociedade. E, na prática, não é somente importante o movimento correto, a técnica de execução, mas sim o como o aluno compreende aquele esporte, como ele pode modificá-lo e o que pode aprender através dele para sua vida dentro e fora da escola.

Diversificar a forma de ensinar é um fator muito importante para estimular os alunos a participarem mais da aula e conseqüentemente aprenderem mais o conteúdo. Hoje em dia colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem é primordial para transformá-lo em cidadão crítico e ativo na sociedade. Então unir a diversificação com o protagonismo do aluno é melhor ainda.

Inserido no processo de ensino e aprendizagem é fundamental desenvolver a autonomia do estudante para que ele seja protagonista, pois ele vai aprender a ter iniciativa e enfrentar as adversidades encontradas no seu dia a dia sem esperar por ninguém. Trabalhar com materiais pedagógicos auxilia nesse processo e a construção dos mesmos contribuem mais ainda para o crescimento dos alunos, pois eles desenvolvem sua criatividade e a capacidade de solucionar problemas.

Baseado em Sar cristán (1991), Scapin et al dizem que “o material pedagógico é entendido como instrumentos, objetos e ferramentas que, ao serem manipulados, desempenham

uma função na qualidade de recurso de ensino, possibilitando, portanto, a aprendizagem de determinado conhecimento.” (2020, p.5) Ou seja, são recursos/objetos que promovem a aprendizagem do conteúdo, podendo os jogos pedagógicos ser um tipo de material que nos auxiliam no desenvolvimento das nossas aulas.

Os jogos didáticos têm grande importância no desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois atuam no processo de apropriação do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de competências, o desenvolvimento espontâneo e criativo, além de estimular capacidades de comunicação e expressão, no âmbito das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe. De maneira lúdica, prazerosa e participativa o estudante irá relacionar-se com o conteúdo escolar, levando esse aluno a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos. (BARROS; MIRANDA; COSTA, 2019, p.2)

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

O relato de experiência desse escrito resulta da realização de um projeto desenvolvido na disciplina Educação Física para a I Feira de Linguagens: Trabalhando com Jogos Pedagógicos da E.E.M.T.I. G.A.B. O mesmo foi desenvolvido durante a abordagem do conteúdo de esporte, tratando mais especificamente do futebol.

A docente da disciplina de Língua Portuguesa na escola idealizou a I feira de Linguagens e convidou alguns professores para fazer parte do projeto. Após a explicação da temática que se constituiu dos jogos pedagógicos, buscamos dentro do nosso conteúdo, uma forma de fazer parte do evento.

O conteúdo do bimestre vigente consistia dos esportes de invasão e inserido nele estava sendo abordado o futebol. O processo iniciou com nas primeiras aulas do bimestre refletindo sobre o processo histórico, em seguida os fundamentos, as regras e discutindo sobre a relação do esporte com a sociedade, a mídia e o preconceito em que a modalidade está imersa.

Durante as primeiras aulas na quadra foram trazidos alguns jogos lúdicos relacionados ao futebol, fazendo com que os alunos vivenciassem e os recriassem a partir da necessidade encontrada naquele momento. Por exemplo: foi solicitado que os alunos se dividissem em seis equipes e a partir disso de duas em duas iriam jogar o futebol do jeito que eles conheciam. Ao perceber que as meninas não pegavam na bola, levamos para a turma o questionamento de como resolver essa situação, e os alunos sugeriram que para o gol ser válido, pelo menos uma menina teria que tocar na bola, continuando em algumas equipes o mesmo problema, paramos novamente para refletir sobre uma nova forma de resolver. Um aluno solucionou o problema

---

colocando a regra do gol realizado pelas meninas, ele só era válido se fosse realizado pelas meninas. A partir daí notamos que os meninos faziam de tudo para que elas conseguissem fazer o gol.

Após algumas aulas, onde os discentes compreendiam como o esporte era jogado, foi apresentado o projeto para os alunos. A temática da feira era: Linguagens e Jogos Pedagógicos e na disciplina de Educação Física, os alunos deveriam criar jogos pedagógicos inserido no conteúdo futebol. No início eles tiveram dificuldades para conseguir adequar o conteúdo futebol aos jogos pedagógicos, mas aos poucos foram pensando em algumas possibilidades.

Então a primeira parte do desenvolvimento do projeto consistiu em explicar para os alunos o que era jogo pedagógico e qual a sua relação com as aulas de Educação Física e das demais disciplinas.

O jogo faz parte da história da humanidade e em todas as classes sociais, contribuindo para o desenvolvimento do homem como um todo, em todas suas esferas, física, moral, afetiva e de socialização entre as pessoas. Em relação ao jogo como estratégia de ensino proporciona aprendizado instigante para todos os envolvidos, professores e alunos. (STRAPASON; BISOGNIN, 2013)

A segunda parte consistiu na divisão das equipes para cada uma discutir sobre quais jogos foram marcantes em suas vidas, da infância até a adolescência. A partir daí pensar em quais jogos eles poderiam criar ou reproduzir, sendo que o mesmo tinha que ter relação direta com o futebol. Durante esse momento eles refletiram bastante sobre os jogos que fizeram parte da sua vida escolar e aqueles que jogavam em casa com seus familiares.

Após essa reflexão os alunos foram para o laboratório de informática fazer uma pesquisa sobre jogos pedagógicos e escolher qual jogo cada equipe iria construir. A partir das informações pesquisadas cada grupo começou a se organizar para produzir os jogos.

A próxima etapa foi a construção propriamente dita dos jogos. É interessante notar que os discentes escolheram utilizar materiais recicláveis para as produções, o que instigou uma discussão e reflexão sobre lixo e reciclagem. Como diz Scapin et al (2020, p.5) “os objetos que estariam sendo descartados ou não serviriam mais para o uso, podem ser transformados e receber o caráter educativo, tendo seu uso para proporcionar o acesso a outros conhecimentos.” Cada aluno falou um pouco sobre o que eles entendiam sobre reciclagem e o que faziam para colaborar com esse processo. Durante as produções, cada estudante contribuía de alguma maneira e de acordo sua habilidade predominante.

---

O quinto passo teve como proposta elaborar as instruções do jogo, houve o dialogo breve sobre as regras que os jogos possuem e suas características. Nesse momento os alunos tinham que colocar no papel o que eles visualizavam no jogo, quais suas regras, como jogar, deixando tudo explicado e descrito no manual para que os espectadores e praticantes entendessem os procedimentos do jogo.

Sabe-se que “ler os gestos das práticas corporais reconhecendo que o movimento é carregado de cultura e intencionalidade nos leva a pensar que a gestualidade humana, assim como as palavras, é um conjunto de símbolos que possibilitam a compreensão da realidade” (MALDONADO; RODRIGUES, 2021, p.85)

Posteriormente, os alunos foram novamente para o laboratório de informática para pesquisar sobre modelos de manuais de instrução e elaborarem os seus próprios manuais. Cada equipe organizou seu manual utilizando fotos, textos e desenhos que ajudavam a compreender melhor o que eles queriam mostrar.

Após todo material produzido e revisado por cada grupo, foi proposto um momento de ensaio e de apresentação de cada equipe para seus colegas de sala, antes de apresentar na feira. Cada aluno participou do jogo dos demais colegas, dando sugestões e contribuindo de alguma forma para melhorar a apresentação.

O momento de culminância da feira foi realizado e a I Feira de Linguagens: Trabalhando com Jogos Pedagógico da E.E.M.T.I. G.A.B, foi composta também da apresentação dos alunos utilizando os jogos produzidos. Segue imagem 2 abaixo mostrando alguns dos materiais produzidos.



Imagem 2: I Feira de Linguagens: Trabalhando com Jogos Pedagógicos. Acervo das autoras

A apresentações foram realizadas pelos alunos dos primeiros anos da escola sendo que cada turma ficou com jogos de um determinado conteúdo de português e o 1 Ano C com os jogos do conteúdo Futebol.



#### IV Simpósio de Educação

"Resignificar o ensino para promover mudanças na aprendizagem"



Imagens 3, 4, 5 e 6: Produções dos alunos, acervo das autoras.

Nesse sentido, jogos didáticos são ferramentas que podem ser utilizadas para motivar o aluno, permitindo o seu desenvolvimento psicossocial e a assunção de um papel mais ativo no processo ensino-aprendizagem, bem como no preenchimento de lacunas deixadas no processo de transmissão-recepção do conhecimento, facilitando a compreensão dos conteúdos abordados, sobretudo os de difícil entendimento, e colaborando para o estreitamento das relações professor-aluno, de forma a



proporcionar uma aprendizagem mais efetiva. (BARROS; MIRANDA; COSTA, 2019, p.2)

## CONCLUSÕES

A Educação Física, de acordo com a BNCC, está inserida na área de Linguagens e Códigos e a partir disso cabe uma reflexão sobre nossas práticas e em como alinhá-las ainda mais a esta área, abordando as diferentes manifestações corporais, abordando seus signos e significados. Então, ao incentivarmos as pesquisas junto aos nossos estudantes, estamos contribuindo para que os mesmos desenvolvam a leitura, a interpretação e a escrita. Esse fator foi bem demonstrado quando os alunos precisaram transformar em palavras os movimentos que deveriam ser executados dentro do jogo, ou seja, durante a construção dos manuais dos jogos.

O jogo está presente na vida do ser humano desde o início da civilização e acompanha o homem durante todo o seu processo histórico, favorecendo o desenvolvimento de diversas habilidades. Na escola, o jogo está presente como recurso pedagógico que auxilia na compreensão do conteúdo de uma forma divertida e descontraída contribuindo para a autonomia dos discentes. Somado a isto tem-se que o processo de construção desse tipo de material desenvolve o protagonismo dos alunos fazendo com que estes sejam capazes de solucionar problemas.

A Educação Física na escola deve tematizar junto aos alunos, o máximo possível de manifestações da cultura corporal de movimento, ou seja, possibilitar que os alunos conheçam e possam usufruir de várias unidades temáticas e não somente o esporte. Mas, isso não significa dizer que o esporte deve ser excluído da escola, mas sim trabalhado com metodologias diversificadas, evitando o método tradicional de transmissão, muito focado na execução técnica de movimentos.

A partir da experiência relatada neste estudo foi possível perceber que os alunos se sentiram instigados, desafiados a construir algo relevante e interessante para a Feira. Isto foi acompanhado pela percepção subjetiva de serem capazes de tal realização. Não podemos esquecer que o processo formativo construído durante todo o projeto culminou com produções belíssimas de jogos que foram utilizadas por vários alunos na escola.

Desta maneira, conclui-se que existem diferentes formas de trabalhar o esporte no âmbito escolar e que os alunos devem estar no centro do processo educacional para que estas

ações sejam realmente significativas. E assim, possam construir experiências educativas a partir do desenvolvimento da criatividade e do protagonismo discente.

## REFERÊNCIAS

BARROS, M.G.F.B.; MIRANDA, J. C.; COSTA, R.C. Uso de jogos didáticos no processo ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 19, 1 de outubro de 2019.

BARROSO, A. L. R. **Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF** [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BETI, I.C.R. Esporte na Escola: mas é só isso professor. **Motriz** – volume 1, Número 1, 25-31, junho/1999.

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

GONZÁLES, F. J; FRAGA, A. B. Caderno do professor: Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, artes e Educação Física**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009.

MALDONADO, D.T.; RODRIGUES, P.O. Educação Física no Ensino Médio na Área de Linguagens: Experiência político-pedagógica com a produção de crônicas. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 75-86, mar.2021.

SCAPIN, G.S.; CAMARGO, M.C.S.; SOUZA, M.S.; COSTA, L.C.; CHARÃO, C.M. A construção de material pedagógico para o ensino do jogo e o processo educativo na Educação Física crítico-superadora. **Motrivivência**, (Florianópolis), v.32, n.61, p.01-20, janeiro/março, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina.

STRAPASON, L.P.R.; BISOGNIN, E. Jogos Pedagógicos para o Ensino de Funções no Primeiro Ano do Ensino Médio. **Bolema**, Rio Claro (SP); v. 27, n. 46, p. 579-595, ago. 2013.

## **EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL: OS IMPACTOS NA ERA DA TECNOLOGIA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

Marcelli Ferreira<sup>1</sup>  
Mateus Gonçalves Pereira<sup>2</sup>  
Leonardo Souza Santos<sup>3</sup>  
Lia Maris Orth Ritter Antikeira<sup>4</sup>

### **RESUMO**

A educação deve preparar o ser humano para realizar atividades ao longo da vida. Nesse sentido, faz-se necessária para dar suporte aos aspectos econômicos, sociais, científicos e tecnológicos impostos pelo mundo globalizado. Este artigo discute três tipos de educação: formal, informal e não formal, seus conceitos e objetivos, e as contribuições dos diferentes espaços educacionais em que atuam. Também visa mostrar a composição dos três modelos educacionais e como eles se desenvolvem no ensino de ciências, sendo seu objeto de pesquisa a influência desses tipos de educação na formação acadêmica do aluno. Os métodos utilizados incluem pesquisa bibliográfica e pesquisa exploratória. Nas leituras realizadas, os autores do estudo concordam que as escolas sozinhas não conseguem lidar com a variedade de informações que ocorrem no mundo a cada momento. Portanto, há a necessidade de formar parcerias e utilizar outros espaços educacionais para permitir que os alunos sejam educados de forma mais contextualizada, em exemplo nas suas próprias comunidades.

Palavras-chave: Escola; Professores; Formação; Educação Formal e Informal.

### **ABSTRACT**

Education prepares human beings to carry out activities throughout life. In this sense, it is necessary to support the biological, social, scientific and technological aspects imposed by the globalized world. This article discusses three types of education: formal, informal and non formal, their concepts and objectives, and the contributions of the different pedagogical spaces in which they operate. It also aims to show the composition of the three educational models and how they develop in science teaching, being its object of research the influence of these types of education in the academic formation of the student. The methods used include bibliographic research and exploratory. In the readings carried out, the study authors agreed that schools alone cannot deal with a variety of information that occurs in the world at every moment. Therefore, there is a need to form partnerships and use other educational spaces to allow students to be educated in a more contextualized way, for example in their own communities.

1 Licenciatura em Ciências Biológicas, UTFPR [marcelli@alunos.utfpr.edu.br](mailto:marcelli@alunos.utfpr.edu.br)

2 Licenciatura em Ciências Biológicas, UTFPR [mateuspereira.2004@alunos.utfpr.edu.br](mailto:mateuspereira.2004@alunos.utfpr.edu.br)

3 Departamento Acadêmico de Ensino, DAENS

[leonardosantos.2019@alunos.utfpr.edu.br](mailto:leonardosantos.2019@alunos.utfpr.edu.br) 4 Departamento Acadêmico de Ensino,

DAENS [liaantikeira@utfpr.edu.br](mailto:liaantikeira@utfpr.edu.br)

Keywords: School; Student; Teachers; Formal and Informal Education.

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem por objetivo apresentar e discutir os conceitos de educação formal, não-formal e informal, a fim de refletir sobre esses conceitos e considerar como eles contribuem para os objetivos do desenvolvimento tecnológico e biológico no ensino. Primeiramente faz-se necessária uma discussão conceitual desses modelos educacionais e a inspiração para defender uma nova abordagem da educação para o desenvolvimento científico e tecnológico, garantindo educação de qualidade inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Para discorrermos sobre o tema é essencial entendermos que o conceito de aprendizado e educação transcende a sala de aula e os espaços escolares. Contudo, quando nos referimos a educação formal delimitamos e retornamos ao ideal antigo de escolas com conteúdos programáticos de aprendizagem, regularizados por leis. Portanto, é válido ater-se às diferentes formas da educação e conhecê-las, visto que o processo de aprendizagem é moldável e se adapta ao contexto, lugar e espaço-tempo em que cada pessoa vive.

O enfoque deste estudo é a educação não-formal e as ferramentas que possibilitam a expressão desta forma educacional, além de destacar também a relação entre a educação, tecnologia e a ciência que se faz emergente nas sociedades atuais. Outrossim, essa prática educacional possui várias esferas que se complementam à educação formal na sociedade, é nela que está englobado o aprendizado além escola. "O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar" (FREIRE, PAULO, 1994).

## **METODOLOGIA**

Nesta seção, deverá ser apresentada a metodologia da pesquisa desenvolvida, evidenciando a natureza da pesquisa (qualitativa, quantitativa), qual o tipo (etnográfica, experimental, estudo de caso etc.) o campo de pesquisa e os sujeitos, quais instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para a construção deste artigo foi realizado um levantamento bibliográfico de cunho qualitativo de modo a contribuir para a reflexão acerca da formalidade, informalidade e não formalidade da educação. Nesse viés, para formulação desta pesquisa foram utilizados métodos de pesquisa bibliográficos na averiguação das informações referentes ao tema proposto. Portanto, tem-se os procedimentos metodológicos que foram utilizados no decorrer de todo o projeto, citados a seguir:

Quanto a sua natureza: Pesquisa de revisão, que tem o objetivo de analisar os resultados de estudos relevantes e bem fundamentados na área da educação e ciência;

Quanto à caracterização do método de pesquisa: Qualitativo, utilizando-se pesquisas e artigos em português. Sendo excluídos do estudo os textos que não tratavam do tema que desejava-se ser debatido.

Referente aos procedimentos técnicos:

Pesquisa Bibliográfica: feita através de livros e artigos disponibilizados pela internet ou de fácil procura física a quem possa interessar.

Portanto, constata-se que é buscado criar uma reflexão devidamente embasada das informações e estudos obtidos nesta pesquisa e em outras pesquisas que já tenham sido feitas tratando sobre este eixo temático no universo educacional.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **1. O Formal, Não Formal e o Informal: Conceitos e definições**

Partindo de uma definição global simples, podemos relacionar a educação formal com a aprendizagem organizada e estruturada que confere qualificações e está ligada à educação formal, à formação profissional e aos sistemas de ensino superior regulamentados, levando ao aprendizado teórico e constante.

A educação não formal é ministrada por meio de aprendizagem organizada, estruturada e intencional fora do sistema de educação geral. A educação informal é um processo de aprendizagem espontânea. Ocorre na aprendizagem involuntária, não organizada

ou deliberada, mas criteriosa e baseada na experiência, nas interações sociais cotidianas com amigos, família e comunidade. Segundo Gohn (2006), a educação formal pode ser definida como educação em escolas com conteúdos previamente delineados; a educação que os indivíduos recebem durante a socialização é informal e imbuída de valores e cultura próprios; educação informal é aquilo que se aprende no “mundo vivo” por meio de um processo de vivência compartilhada, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

A educação não formal é entendida em termos de “situações educativas (não formais ou informais) que se distinguem e demarcam do formato escolar” (CANÁRIO, 2006, p. 198). Esse tipo de educação envolve os indivíduos e suas relações sociais, a partir de seus interesses e necessidades, e quando visa a justiça social, “fortalece o exercício da cidadania” (GOHN, 2006, p. 29). Gadotti (2012) reconhece a complementaridade entre educação formal e não formal, destacando sua importância como meio de proporcionar modos alternativos de aprendizagem e promover uma melhor integração entre educação e direitos humanos.

## **1.2. Educação Formal e a Informal na era da Tecnologia**

As mudanças provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação, especialmente o uso da Internet, colocam novos desafios à educação formal em termos de ambiente, currículo e aprendizagem. A educação é um fator importante para ajudar a moldar e transformar e, em alguns casos, manter o status quo na sociedade, para o qual ações e processos educacionais são necessários.

Sobre a educação recaem diversas necessidades: renovação, especialização, reciclagem, aperfeiçoamento, etc, que acabam por recair tanto na educação informal como na educação formal e na não formal (GOHN, 1999, p.62). É preciso compreendê-la como uma atividade humana e social que está intrinsecamente ligada à história da luta do ser humano para superar as capacidades biológicas e criar um mundo social que prolongue a existência humana, atendendo às necessidades universais básicas de alimentação, abrigo, saúde, segurança, criação e invenção e produção. Ciência e tecnologia são processos extremamente interligados e relacionados.

Na escolarização brasileira, historicamente, eles tendem a abordá-la de forma fragmentada, ora valorizando a ciência, ora a tecnologia; talvez o eixo da tecnologia agora os media. Para Brandão (2004), a educação não se caracteriza apenas pelas práticas pedagógicas institucionalizadas existentes nas escolas, mas defende que a educação abarca todos os

processos de formação pessoal, sendo que cada troca de saberes constitui um meio educativo para desenvolver um meio social num meio diverso. A educação formal ocorre em escolas, que podem ser públicas ou privadas. Nesse modelo educacional, os professores são profissionais especializados, havendo um sistema institucional construído pelo Estado para ser responsável pela administração e supervisão pedagógica do processo de ensino.

Um dos espaços informais de aprendizagem que desempenha um papel importante neste estudo é a World Wide Web, as plataformas de compartilhamento de vídeos disponíveis na Internet, como mencionamos: YouTube, Instagram, Facebook, TikTok, etc, que são intermediários de conhecimento, de acordo com a definição acima, Quando usados para fins educacionais, esses programas ou cursos podem ser considerados educação não formal.

### **1.3. A relação entre a educação Formal, Não-Formal e Informal com as Ciências**

Como discutimos anteriormente, a educação formal ocorre no espaço escolar institucionalizado, onde há um currículo a seguir, normas a seguir e o objetivo principal é o aprendizado.

Krasilchik (2000) chamou a atenção em um artigo sobre a reforma do ensino de ciências. Como a ciência e a tecnologia são consideradas importantes para o desenvolvimento econômico, social e cultural, o ensino de ciências também se tornou importante como parte de várias reformas educacionais que acontecem em todo o mundo. O conteúdo e os temas dessas disciplinas refletem ideias sobre ciência.

Da mesma forma, outros tópicos são incluídos no currículo brasileiro à medida que surgem questões sociais mundiais. No Brasil, temas contemporâneos como educação ambiental, educação em saúde e sexualidade estão vinculados ao currículo e são chamados de "temas transversais". (MOREIRA, 2004) conceitua o ensino de ciências de forma bastante abrangente, distinguindo-o da formação científica que prepara futuros cientistas e tem como foco o "fazer ciência". Já a teoria científica, por sua vez, visa capacitar os alunos para compartilhar significado no contexto da ciência, ou seja, explicar o mundo a partir de uma perspectiva científica, lidar com alguns conceitos, leis, problemas e teorias científicas, além de identificar aspectos históricos, epistemológicos, sociais e culturais da ciência.

Essa concepção de ensino de ciências reflete a preocupação do autor com a formação integral dos alunos no ensino de ciências. Desenvolver essas habilidades requer preparo por

parte dos professores, cujo papel primordial é despertar nos alunos o gosto, a curiosidade e o interesse pelas questões científicas. Para alguns autores (MARQUES, 2002; ROCHA, 2008), a educação trata do conhecimento científico em um espaço específico. Esse lugar é a escola, com seu nível de ensino, com suas regras e procedimentos. No entanto, ela não podia mais ficar sozinha neste espaço. É preciso aproveitar outros ambientes que promovam a educação não formal, especialmente no ensino de ciências.

Vieira (2005) define a educação não formal como aquela que acontece fora do ambiente escolar, podendo ocorrer em vários espaços, institucionalizados ou não: Assim, a educação não formal pode ser definida como a que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido.

**1.4. As agitações da educação Informal no campo das Ciências.** Quase todas as iniciativas voltadas para a institucionalização da educação não formal são bem-vindas, exceto aquelas que envolvem constrangimentos fiscais, administrativos, urbanísticos ou mesmo ambientais. A exceção é o ensino de ciências, principalmente as ciências exatas, o que gera algumas dúvidas e preocupações em muitos educadores. As pessoas confiam em observações pessoais para desconsiderar a validade de suas dúvidas. É por isso que as escolas costumam receber relatórios de apenas alguns alunos que confirmam a educação oferecida pela própria escola. Esses relatórios afirmam consistentemente que “algo fica” – o que significa que as pessoas continuam a entender os conceitos científicos mesmo depois de uma visita a um centro de ciências. Numerosos estudos acadêmicos também confirmam esse efeito em todo o mundo.

Muitas pessoas insistem que o objetivo principal de um centro de ciências é proporcionar entretenimento, não educação. Isso tem validade questionável e não faz sentido quando considerado de qualquer ângulo. Ignorar os numerosos estudos sobre o ensino de conceitos difíceis aos alunos leva a outras questões. Isso inclui encontrar maneiras de reformular conceitos difíceis para que os alunos os entendam, em vez de conceituá-los incorretamente.



### **1.5. Educação Formal, Informal e a Não-Formal na formação inicial de professores de Ciências Biológicas**

Os termos, formal, não formal e informal são de origem anglo-saxônica, surgidos a partir de 1960. Com a crise educacional nos países de primeiro mundo, desencadearam-se diversos fatores ocasionados pela Segunda Guerra Mundial, dentre eles: a) o sistema escolar não conseguiu atender a enorme demanda de escolarização, b) o sistema escolar não cumpriu suas obrigações educacionais e o papel de promoção social e c) Falta de formação de recursos humanos para lidar com as novas tarefas trazidas pela transformação industrial. Assim, exige se, por um lado, um planejamento educacional e, por outro, uma avaliação das atividades não escolares e experiências relacionadas à formação profissional e à cultura geral (FÁVERO, 2007).

Geralmente, a diferença entre formal, não formal e informal é estabelecida com base no espaço escolar. “Assim, ações educativas escolares seriam formais e aquelas realizadas fora da escola não formais e informais” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p.133). Segundo o autor, nos países de língua inglesa, a palavra "informal" é pouco utilizada. As atividades que acontecem fora da escola são consideradas informais. Nos países de língua latina e portuguesa, no entanto, os termos "informal" e "não-formal" aplicam-se à educação, sendo o primeiro associado a instituições como museus, centros culturais, ONGs, e o segundo, a mídia.

Nesse viés, é de importância para os educadores compreenderem esses termos e como capacitam os indivíduos a se tornarem cidadãos para fazer a diferença no mundo em que vivem e em suas vidas através da educação, uma educação de qualidade para todos. “*Na escola, na sociedade, na empresa, em espaços formais ou não formais, escolares ou não escolares, estamos constantemente aprendendo e ensinando.*” (FRISON, 2004, p. 88). Com isso promove-se o desenvolvimento social, valoroso e complementar nos termos da não formalidade na educação. Em contraste, a educação em sua formalidade também promove desenvolvimento pensante e voltado à teoria, o que não significa que seja monótono ou menos importante, mas muda-se a perspectiva da escola como um ambiente totalitário e fechado onde limita-se o conhecimento apenas em seu território. Como instituição social secundária, a escola é justamente o espaço para socialização, construção e expressão de identidade, e preparador para a vida, com isso, advém a ideia de que as formas de educação estão entrelaçadas e conectadas nesse processo de desenvolvimento.

Em conformidade, o artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica é descrito referente ao acesso e permanência para a conquista da qualidade social:

[...]A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. Artigo 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos: I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante; V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros; VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade; VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação; VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político pedagógico; IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.

Analisamos conceitos e definições e chegamos à conclusão de que podemos resumir brevemente esses conceitos, por exemplo, a educação formal é desenvolvida nas escolas e tem conteúdos previamente delineados; informal, como os indivíduos aprendem durante a socialização. Ou seja, na família, vizinhança, clubes, amigos, etc., imbuídos de valores e sentimentos de sua própria cultura, pertencimento e herança. A educação não formal também tem outros atributos: não é organizada por série/idade/conteúdo, atua sobre os aspectos subjetivos de um grupo, afeta de alguma forma a cultura-política de um grupo. Cultiva o sentimento de pertencimento.

Em todos esses conceitos que aprendemos e compreendemos neste artigo, pudemos analisar como forma de ensinamento em uma disciplina específica que está na base curricular de formação de professores, isto é, na graduação da Universidade Tecnológica Federal do

Paraná - câmpus Ponta Grossa (UTFPR-PG) no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A disciplina de "Projeto Interdisciplinar", é um componente fundamental no currículo, se estendendo desde o início até o quinto período do curso, é extremamente necessária pois traz uma diferente perspectiva de ensino aos futuros professores, mostrando as fronteiras além-escola e os novos horizontes que as diferentes formas de ensino trazem aos alunos dentro e fora da sala de aula.

Parte-se do entendimento de que, durante um curso de graduação o aluno deve ser motivado a produzir trabalhos acadêmicos que lhe permitam desenvolver um conjunto de competências em seu futuro campo de atuação profissional, no caso de licenciatura (docente), através do que se aprende em sala de aula, há uma ligação mais estreita entre a prática e a teoria. Uma vez que não existe fragmentação do conhecimento no cotidiano, e sendo as realidades sócio-históricas necessariamente globais e multidimensionais, é necessário encontrar uma forma de garantir espaço e tempo para a integração do conhecimento no currículo, o que significa ignorar a particularidade disciplinar. Para tanto, é necessária a adoção de uma postura interdisciplinar e investigativa que permita aos professores e alunos alterar o processo de tomada de decisão quando confrontados com questões que permeiam as disciplinas envolvidas.

Nesse processo, alunos e professores atuam juntos como co-constructores do conhecimento em um movimento que tem como foco a metacognição (aprender a pensar) e enfatiza processos gerais (como a resolução de problemas comuns na disciplina). Assim, em trabalhos de grupo e coletivos, os alunos poderão investigar e resolver problemas de complexidade suficientes e pertinentes ao mundo real em que vivem para facilitar a aplicação e produção de conhecimento sobre temas que não podem ser fechados dentro dos compartimentos das disciplinas existentes.

Nessa perspectiva, os processos acadêmicos que envolve esses grupos de alunos e os levarão a atuar da seguinte maneira:

Discutir questões que afetam a sociedade ou a própria comunidade ou seu entorno, que constituem desafios cognitivos, cujas soluções requerem pesquisa e desenvolvimento de abordagens educacionais, Formais, Informais ou Não-Formais;

Utilizar o conhecimento dos alunos ou da comunidade envolvente, que é mediado pela abordagem teórica do professor, e incentivá-los a buscar os conhecimentos necessários para a resolução de problemas por meio da experiência, de modo a encontrar respostas para os problemas, processos de autonomia e empoderamento;

Desenvolver um conjunto de hipóteses que possam explicar e resolver problemas;

Uma indicação de possíveis respostas e soluções e, no final do processo, preparar um relatório profissional e resultados para a turma.

Neste contexto do currículo, a interdisciplinaridade, por meio de projetos interdisciplinares, ajudará a abrir as portas da sala de aula, trazer significado aos conteúdos e construir pontes para todos os contextos/espços que afirmam o conhecimento científico e cultural e de aprendizagem dos alunos, por isso, é de grande importância de se ensinar e praticar desde o início da formação como professor/licenciando, ou todos que ensinam de alguma maneira o "conhecimento". A educação, ou o educar, vai além da transmissão de conhecimentos teóricos nas disciplinas curriculares, contribui para a formação da cidadania dos alunos e facilita a transformação do meio social para o bem comum da sociedade/comunidade ou do próprio indivíduo.

## **CONCLUSÕES**

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica apresentam toda a base para que funcione a estrutura educacional brasileira, para que os ideais educativos saiam da teoria e vão à prática promovendo um ensino de qualidade para todos os níveis de ensino. As práticas educacionais presentes nesse trabalho relacionam-se intrinsecamente com essa base para que todo o sistema seja eficaz à sociedade e aos indivíduos. Observa-se que a educação não formal, em Ciências, está voltada para a utilização de vários espaços educativos onde se pode proporcionar uma aula mais dinâmica, isso pode levar o estudante à apreensão de conteúdos previstos no currículo do espaço formal, conforme demonstra a autora supracitada, em pesquisa realizada com alunos do segundo segmento do ensino fundamental, após uma visita a um espaço não formal: "a avaliação mostrou que essa aula é importante no

processo de aprendizagem dos conteúdos abordados, além de ter sido reconhecida como estimulante pelos alunos”(VIEIRA, 2005).

Em suma, há a necessidade de formar parcerias e utilizar outros espaços educacionais para permitir que os alunos sejam ensinados de forma mais contextualizada, em exemplo nas suas próprias comunidades e no cotidiano em que vivem, sendo assim necessário a adaptação das práticas de ensino atualmente. Como visto, essas três práticas intercalam-se trazendo novas perspectivas, ao mesmo tempo que estão na sua exclusividade atuando de forma prática e teórica nos mais diversos meios dentro e fora das escolas.

Diante de tudo isso, é possível fazer uma ligação com uma mudança de percepção sobre o que compreendemos em sala de aula. Acreditamos que a sala de aula será mais do que apenas um espaço fechado na escola, a sala de aula estará na Internet e a sala de aula estará nos celulares dos alunos, e também conheceremos essas ideias com as ideias abrangentes apresentadas pela Educação. (PÉREZ, 2013).

Afinal, o que podemos dizer é que a sala de aula não é mais a mesma, não podemos mais pensar o ensino centrado no professor como detentor de saberes e informações, com múltiplas possibilidades de aprendizagem e relação com o conhecimento. Por isso destacamos a necessidade de pesquisas vinculando essas vertentes às novas tecnologias e a aprendizagem promove o desenvolvimento cognitivo, a educação formal sempre será necessária, pois ela não só transmite conhecimento, mas também promove e garante o desenvolvimento das estruturas cognitivas necessárias para adquirir esse conhecimento e transmiti-lo à próxima geração. Quanto à educação não formal, tão antiga quanto a civilização humana, ela pode e deve ser sempre aprimorada, pois cada nova construção mental, quando e onde for adquirida, sempre contribui para o enriquecimento de nossas faculdades cognitivas. Este enriquecimento é sempre benéfico para a aprendizagem de qualquer conceito, de qualquer natureza, e acreditamos que através deste trabalho podemos interagir de alguma forma com a educação.

## REFERÊNCIAS

**Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 9. BRASIL.

BURGO, Ozilia Geraldini. **Metodologia do Ensino de Ciências.** Maringá, PR, Unicesumar, 2017.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CANÁRIO, R. (2006). **Aprender sem ser ensinado**. A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Eds.), *Alguns contributos de investigação* (pp. 195-254). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- FÁVERO, Osmar. **Educação Não Formal**: contextos, percursos e sujeitos. *Educ. Soc.*, Campinas, v.28, n.99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- GADOTTI, M. (2012). **Educação popular, educação social, educação comunitária**: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, 18 (1), 10-32.
- GOHN, M. (2006). **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação, 14(50), 27-38. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>.
- KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).
- MARQUES, Mário Osório. **Educação nas ciências**: interlocução e complementaridade. Ijuí: Inijuí, 2002.
- MOREIRA, Joelma Lima; OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. **A Educação em ambientes não escolares**: um relato de experiência. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 31, 23 de agosto de 2022. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/a-educacao-em-ambientes-nao-escolares-um-relato-de-experiencia>>.
- PEREZ, Deivis. **Modalidades De Educação E Trabalho Do Professor**: Do Contexto Histórico Da Educação Formal Aos Saberes E Práticas Contemporâneas Da Educação Não Formal. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, n. 16, p. 374– 397, 2013.
- VIEIRA, Valéria; BIANCONI, Maria Lúcia; DIAS, Monique. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**, São Paulo, n. 4, Oct./Dec. 2005.

---

## EDUCAÇÃO POPULAR E O NÚCLEO FLORESTA DA REDE EMANCIPA

Maria Inês de Oliveira Sousa <sup>1</sup>  
Anna Paula Vencato <sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente estamos na fase de análise de dados. A pesquisa se desenvolve no cursinho popular Emancipa Floresta, localizado em Belo Horizonte - MG, que faz parte da Rede Emancipa: Movimento Social de Educação Popular. A Rede Emancipa, a partir da organização de cursinhos populares por vários estados do Brasil, luta pela democratização do acesso à Universidade, por uma educação de qualidade, crítica e gratuita. Para este trabalho, utilizamos de pesquisa bibliográfica e análise documental da Rede Emancipa e do núcleo Emancipa Floresta. Os resultados iniciais mostram que o Emancipa Floresta é um instrumento importante na luta pela democratização do acesso ao ensino superior e uma alternativa para a juventude que sonha em entrar na Universidade. Diante do exposto, é possível concluir que tanto a Rede Emancipa, quanto o núcleo Emancipa Floresta, atuam pautados na perspectiva da educação de qualidade e crítica como um direito social.

Palavras-chave: Educação popular. Cursinho popular. Rede Emancipa. Emancipa Floresta.

### ABSTRACT

This work is a part of the unfinished master's research related to the Education Post Graduate Program: Knowledge and Social Inclusion of the Education School in the Federal University of Minas Gerais. Nowadays we are analyzing data. The research happens in popular education program Emancipa Floresta: An education social movement. Emancipa fights for democratic education and accessibility to universities by organizing popular schools in Brazil. We use data analysis and biography from Emancipa Floresta to do this research. The first results are that Emancipa Floresta is an important tool to struggle for democratic access to Universities and a possibility to the young people who dream to join Universities. In view of the above, we can conclude that Emancipa and Emancipa Floresta work with qualified and critical education as a social right.

Keywords: Popular education; Popular school ; Rede Emancipa; Emancipa Floresta .

---

<sup>1</sup> Pedagoga, mestranda UFMG e bolsista da CAPES. E-mail: ines.sol1@hotmail.com

<sup>2</sup> Orientadora. Professora do DECAE/FaE/UFMG e PPGE/FaE/UFMG. E-mail: [apvencato@gmail.com](mailto:apvencato@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A educação pode ser um instrumento de opressão ou libertação. Dessa forma, o processo educacional pode servir à ideologia dominante e hegemônica ou pode estar a serviço de uma ideia libertadora em defesa dos e das oprimidas/os. Além da educação formal, tais tensões também se manifestam na educação não-formal, tendo os cursinhos populares como espaços importantes da manifestação de ideias libertadoras da educação.

Em contraposição à educação bancária e pedagogias neoliberais, a Rede Emancipa caracteriza-se como um movimento social que através de cursinhos populares espalhados em diversos estados brasileiros, pautam-se na defesa do ensino público de qualidade e democratização do acesso à universidade. Freire (2019) nos lembra que nesse modelo educacional a “[...] educação se torna um ato de depositar em que educandos são os depósitos e o educador, o depositante” (p.80). No discurso e práticas neoliberais a “educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança.” (LOPES; CAPRIO, 2008, p.3).

Fica claro que esse tipo de educação consiste em domesticar os sujeitos para a preservação e permanência das estruturas de opressões e hierarquização de poderes. O primeiro cursinho a iniciar os trabalhos foi o de São Paulo, mas a Rede Emancipa se expandiu e atua em diversos estados, dentre eles Minas Gerais.

Em Belo Horizonte, dentre outros cursinhos, sua atuação se dá a partir do Emancipa Floresta, que busca não ser apenas um cursinho pré-vestibular voltado para uma educação mercadológica e ater-se apenas a uma lógica de preparação para vestibulares. Mas também busca tratar com esses/as sujeitos que ali estão diversas questões que digam respeito a seus contextos e vidas. Assim, no corpo deste trabalho nos propomos a situar a atuação da Rede Emancipa através do Emancipa Floresta em suas ações desenvolvidas em Belo Horizonte.



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Caracterizada por ser uma educação horizontal e dialógica, a educação popular também “[...] é o processo contínuo e sistemático que implica momentos de reflexão e estudo sobre a prática do grupo ou da organização; é o confronto da prática sistematizada com elementos de interpretação e informação.” (HURTADO, 1992, p. 44-45). Pontual (2019) ainda destaca que a educação popular a partir de uma concepção política, pedagógica e ética das práticas educativas, tem “a missão de contribuir para a construção de uma cidadania ativa e transformadora a partir do exercício da democracia participativa, objetivando um modelo de desenvolvimento integral promotor da justiça social, da inclusão social com equidade de gênero, [...] da superação de todas as formas de violência.” (p. 143).

Para (PALUDO, 2015, p. 22) a educação popular é “como um campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida.” Com isso, compreende-se que a educação popular se contrapõe ao modelo hegemônico de sociedade e que a tomada de posição na educação é um ato político, portanto, não há neutralidade, como bem nos ensinou Paulo Freire.

Ao reinventar sua forma de atuar e sua prática pedagógica e política, nota-se que a educação popular não pode ficar de fora da luta feminista. Apesar de conceitos distintos, ambos se completam ao denunciar as diversas facetas das desigualdades de gênero, sociais, políticas e educacionais em nossa sociedade. Dessa forma, torna-se importante compreendermos como os movimentos sociais de educação popular avançam nessa discussão e contribuem para sociedade.

Os movimentos sociais caracterizam-se por ações coletivas que defendem e lutam por uma causa social e política. Para Damasceno (2016), os movimentos sociais além de se constituírem como uma ação coletiva, atuante e de caráter questionador, também exercem a função transformadora da sociedade “[...] objetivando educar e preparar as camadas trabalhadoras para assumir a direção política e ética da sociedade.” (DAMASCENO, 2016, p. 37-38). Os movimentos sociais são espaços educativos tanto para seus participantes, como para a sociedade (GOHN, 2009). São espaços onde germinam lutas centrais na construção de uma sociedade justa, dentre elas as relações de gênero. A educação pode ser um instrumento de opressão ou libertação. Dessa forma, o processo educacional pode tanto servir a ideologia

---

dominante e hegemônica ou pode estar a serviço de uma ideia libertadora em defesa dos e das oprimidas/os.

Na contramão das prescrições neoliberais e suas ideias e práticas de educação bancária, bastante presentes na organização da educação brasileira, apresentamos a Rede Emancipa: Movimento Social de Educação Popular, que tem como princípios organizativos a gratuidade, criticidade, o trabalho militante e a luta pela democratização do acesso à Universidade, educação de qualidade e gratuita. Além disso, o movimento luta contra as desigualdades econômicas, o racismo, o machismo, a LGBTQIA+fobia, em defesa do meio ambiente e da saúde pública. Através dos cursinhos populares, a Rede Emancipa atua para além da ideia de ser um pré-vestibular, tornando-se em um espaço de formação e integração com as lutas sociais (acesso à universidade, moradia, política de cotas, etc.).

A Rede Emancipa surgiu em São Paulo (2007), formada por um grupo de professores e estudantes da Universidade de São Paulo (USP) que questionaram a cobrança de mensalidades por parte de outros cursinhos populares de seus e suas estudantes. Na luta pela democratização do acesso à universidade pública e por uma educação de qualidade, a Rede Emancipa tem a finalidade de proporcionar uma preparação necessária para ingressar nas universidades públicas aos/as alunos/as matriculados na rede pública de ensino médio, de diversas faixas etárias, e estudantes que não podem arcar com cursinhos particulares devido aos preços abusivos. (MENEZES, 2012).

Machado e Amorim (2019) ressaltam que na concepção assumida pela Rede Emancipa

[...] o vestibular é concebido como um método insuficiente de seleção por cobrar dos discentes, via de regra, a memorização acrítica de conteúdos, além de se apresentar como um funil social e racial já que a seleção é desonesta e começa muito antes da prova em si. Nesse sentido há um entendimento que os estudantes de escola pública não recebem a formação necessária para vencerem a barreira que o vestibular constitui e, em muitos casos, não possuem recursos financeiros para arcar com os custos de tentarem o vestibular em mais de uma universidade. (p.1418)

Aragão et al. 2015, p.88, ainda destaca que a Rede Emancipa

[...] foge do tradicional currículo conteudista dos cursinhos pré-vestibulares, mas sem deixar de abarcar o conhecimento necessário para os vestibulandos. Entende-se que a compreensão da realidade está ligada a todas as áreas do conhecimento e que ultrapassam fronteiras que as diferenciam para fins didáticos ou metodológicos, tentando superar a forma fragmentada que é

apresentada e também aproveitar o conhecimento produzido pelos movimentos sociais.

A Rede Emancipa existe em vários Estados do Brasil: Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Norte dentre outros estados. Em Minas Gerais, a cidade de Belo Horizonte abriga uma das unidades da Rede Emancipa – trata-se do Emancipa Floresta, fundado em 2015 e que atualmente funciona no Centro de Referência das Juventudes (CRJ). Sendo um núcleo da Rede Emancipa, este cursinho popular também atua contra as concepções da educação neoliberais e o ensino bancário.

Com o propósito de questionar essas estruturas e mobilizar os sujeitos, o cursinho propõe para seus educandos, espaços de discussões relacionados à realidade regional e nacional, tanto nas aulas como também através dos círculos. Ainda organizam exibição de filmes, debates e incentiva a participação dos alunos nos movimentos sociais. (ARAGÃO, et al., 2015).

## **METODOLOGIA**

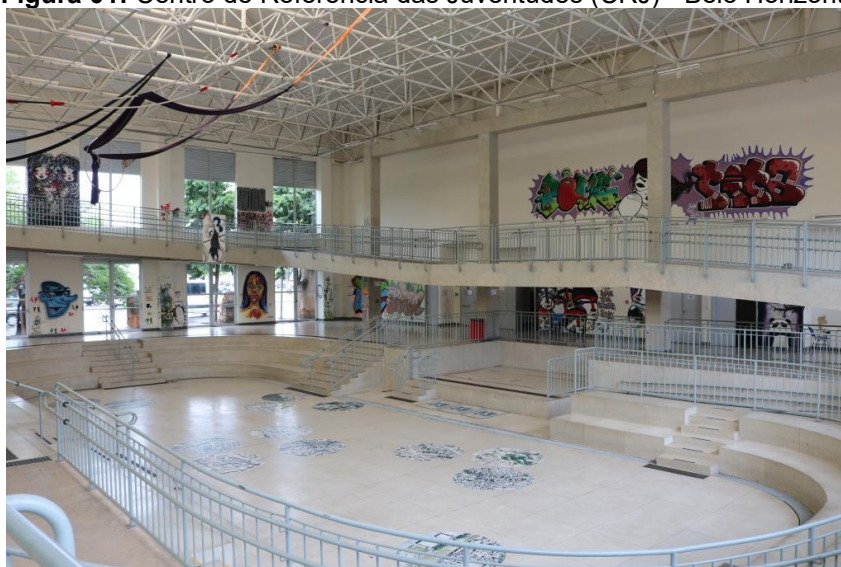
Para realização deste trabalho partimos dos seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico e análise documental da Rede Emancipa. A pesquisa bibliográfica envolveu leitura e análise de materiais impressos, arquivos digitalizados, bem como, a busca em páginas da internet.

A análise documental abarcou o tratamento analítico de manuais disponibilizados pelo cursinho como a Revista 10 anos Emancipa e a Carta de Princípios da Rede Emancipa. Também foi necessário recorrer a uma bibliografia ligada à educação popular, artigos sobre a Rede Emancipa, dados do Emancipa Floresta e entrevista semiestruturada com perguntas abertas que possibilitaram à coordenadora do Emancipa Floresta narrar a singularidade do cursinho, bem como seu processo histórico em Belo Horizonte.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em Belo Horizonte, o Emancipa Floresta está localizado no Bairro Floresta e integra a Rede Emancipa: Movimento Social de Educação Popular. Atualmente seu núcleo funciona em parceria com o Centro de Referência das Juventudes (CRJ), órgão gerido pela prefeitura de Belo Horizonte vinculado à Subsecretaria de Direitos e Cidadania (SUDC), uma das três subsecretarias que compõem a Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania (SMASAC). Vale destacar, que mesmo funcionando em um espaço da prefeitura, o cursinho guarda autonomia em relação aos governos.

**Figura 01:** Centro de Referência das Juventudes (CRJ) - Belo Horizonte



**Fonte:** Página da Prefeitura de Belo Horizonte<sup>3</sup>

Antes de ser denominado como Emancipa Floresta, o mesmo era conhecido como Emancipa BH. O nome foi alterado quando o cursinho começou a desenvolver suas aulas na Escola Municipal Paulo Mendes Campos, localizada no Bairro Floresta.

Ainda que com dados parciais de uma pesquisa em andamento, observa-se que o Emancipa Floresta é um espaço com suas particularidades e busca se diferenciar dos demais cursinhos populares existentes no município a partir da pedagogia freireana, sendo uma das principais bases teóricas que norteiam suas práxis pedagógica e atuação política.

Suas atividades são desenvolvidas por voluntários/as que, em geral, são docentes em formação, alunos/as e ex-alunos/as do Emancipa, que atuam através das aulas regulares e também em mobilizações em defesa da democratização da universidade.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/sudc/equipamentos/crj>>

---

Além das disciplinas oferecidas, nas aulas, educadores/as e estudantes discutem sobre as contradições sociais e políticas desde a realidade nacional até a local, para que juntos (educadores/as e alunos/as) possam refletir e identificar as faces das desigualdades sociais, raciais, de gênero, econômicas dentre outras formas de opressões, fazendo com que os/as educandos/as compreendam a importância da ação e organização para reivindicar seus direitos.

Em entrevista com a coordenadora, esta destacou que, para além das disciplinas oferecidas aos/as alunos/as, há os círculos de conhecimento, um espaço onde se ensina e aprende conjuntamente. Os círculos têm duração de uma hora e os temas abordados partem de questões que mobilizam os/as docentes, com o intuito de que adquiram mais conhecimentos sobre determinados assuntos, tais como: direitos humanos, racismo, feminismo, etc.

Os círculos partem de uma proposta pedagógica democrática e emancipadora e, ao mesmo tempo, propõe uma aprendizagem integral, rompendo com a fragmentação do ensino e oportunizando uma tomada de posição de educandos/as perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Este espaço propicia aos/as educandos/as discutir temas pertinentes em suas realidades e na sociedade em geral (racismo, violência, dia do orgulho LGBTQI+, feminismo, etc.), os quais não seria geralmente abordado em outros espaços (como suas casas ou na escola), o que lhes oportuniza refletirem sobre si e suas vivências.

Assim, todas as discussões realizadas no círculo buscam aproximar educandos/as e educadores “[...] no debate de temas que afetam todos, por estarem eles inseridos em uma mesma realidade e sofrendo com os mesmos problemas sociais, como a falta de acesso à cultura, ao esporte, ao lazer, à segurança, à saúde e à educação.” (ARAGÃO, et al., 2015, p. 90). Freire nos lembra que espaços como estes promovem a horizontalidade na relação educador-educando, ao mesmo tempo valorização das culturas locais, contrapondo-se em seu caráter humanístico, à visão neoliberal e elitista de educação. (DANTAS; LINHARES, 2014)

A partir de um contato inicial com a coordenadora do Emancipa Floresta, ela destaca que os/as alunos/as que frequentavam o Emancipa no Bairro Floresta eram 100% oriundos de escolas públicas e 80% recebem bolsa família. Com relação à classificação étnico-racial, 45% se autodeclararam pardos/as, 25% pretos/as e 30% brancos/as. Quanto ao gênero, as matrículas são compostas por 80% de mulheres, enquanto homens são 20%. Não obtivemos qualquer informação até aqui sobre a frequência de travestis e transexuais nessa entrevista. Quando se fala acerca da evasão de estudantes, no entanto, as mulheres são as que mais se evadiram durante a pandemia. Conforme a coordenadora, o levantamento desses dados foi realizado pelo Emancipa Floresta durante a pandemia através dos dados de inscrições de estudantes. Após

---

retornar com suas atividades presenciais no CRJ esses dados não sofreram muitas alterações. Seu público continua sendo em maior quantidade estudantes da rede pública. Contudo, a evasão desses/as estudantes ao longo do cursinho persiste.

Sendo um espaço acolhedor, nota-se que os/as participantes não são apenas vestibulandos/as para o Emancipa Floresta. Conforme os documentos analisados, a Rede Emancipa orienta seus núcleos a não apenas um cursinho popular de pré-vestibular tradicional, focado no “decorar” questões e macetes para aprovação no vestibular, mas também promovendo uma educação libertadora aproximando-se do método freireano enquanto prepara estudantes para os processos seletivos das universidades. Machado e Amorim (2019) destacam que os cursinhos da Rede Emancipa

[...] não tratam a educação como mercadoria, mas como bem público. Igualmente não cobram taxas ou mensalidades. Seu financiamento ocorre por meio, essencialmente, de campanhas coletivas, com o cuidado de não receber financiamento de grandes empresas ou partidos políticos para garantia de sua autonomia enquanto movimento social. (p. 1418)

A atuação do Emancipa Floresta, não é diferente do que é proposto pela Rede Emancipa. O cursinho exerce uma função essencial na luta pela educação de qualidade e na universalização do ensino ao tentar garantir que estudantes das classes populares ocupem um lugar que por muito tempo lhes foi negado. Suas pautas e compromisso social contribuem na redução das desigualdades educacionais.

## **CONCLUSÕES**

Fundada na dialogicidade da ação educativa, como Paulo Freire destaca, a educação popular propõe uma educação transformadora que é validada em espaços educacionais que atuam numa perspectiva transformadora (PONTUAL, 2019). Em um país, marcado por tantas desigualdades sociais, educacionais e econômicas, compreendemos que os cursinhos populares da Rede Emancipa, especialmente do Emancipa Floresta, constituem-se como um espaço importante e essencial que ajuda na formação complementar de jovens para o acesso ao ensino superior, principalmente, no desenvolvimento de uma educação na perspectiva libertadora.

A Rede Emancipa, conjuntamente com seus núcleos espalhados em diferentes estados

---

brasileiros, cumpre uma função social muito importante que é: universalizar o acesso ao ensino superior, através dos seus cursinhos populares e, ao mesmo tempo, ampliar e fortalecer a luta da educação popular. No Emancipa Floresta, além dos conteúdos cobrados pelos vestibulares, especialmente o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), há a preocupação desses conteúdos serem articulados com a realidade vivida pelos/as estudantes a partir de distintos instrumentos para que estes pensem as suas realidades de maneira crítica e emancipadora. Dessa forma, os cursinhos populares da Rede Emancipa pautam-se no compromisso, na luta pela redução das desigualdades educacionais e na construção de uma sociedade mais justa.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. da C. et al. Cursinho Popular Emancipa: movimento de educação popular. **Revista de Educação Popular, Uberlândia**, v. 14, n. 2, p. 83-92, 2015.

BRASIL. **Rede Emancipa. Quem somos.** Disponível em: <<https://redeemancipa.org.br/institucional/quem-somos/>> Acesso em 05/09/2021.

CARVALHO, M. C. (ed.). **Emancipa 10 anos: educando para a liberdade.** São Paulo: Rede Emancipa Movimento Social de Educação Popular, 2017.

DAMASCENO, M. N. Movimentos sociais: contextualização e práticas organizativas. In; FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque; VERAS, Clédia Inês Matos; e LINS, L. T. **Educação Popular e Movimentos Sociais: experiências e desafios.** Fortaleza: IMPRECE, 2016, p.34-59.

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Ângela Maria Bessa. Círculos de cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. **CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE**, p. 61, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 71. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar Para Transformar, Transformar Para Educar: Comunicação e educação popular.** Petrópolis: Vozes, 1992.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1-16, 2008.

---



MACHADO, Samira Xavier; AMORIM, Mônica Maria Teixeira. A Rede Emancipa como contraposição às orientações neoliberais para organização da educação brasileira. In: **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2019.

MENEZES, R. G. O movimento pelo resgate social do Cursinho da Poli e a criação da Rede Emancipa. In: **Às portas da universidade: alternativas de acesso ao ensino superior**. Org.: ARELARO, L. G; FRANCA, G. C; MENDES, M. T. – São Paulo: Xamã, 2012. p. 109-120.

PALUDO, Conceição. **Educação popular como resistência e emancipação humana**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago. 2015.

PONTUAL, P. C. Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. In. Cássio, F. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**, p. 159-164, 2019.



---

## **EXPERIÊNCIA EXITOSA NO CAMPO DO ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E DA ORTOGRAFIA – BINGO DE SÍLABAS E PALAVRAS**

Paulo Henrique Vieira de Macedo<sup>1</sup>  
Adriano Edo Neuenfeldt<sup>2</sup>  
Rogério José Schuck<sup>3</sup>  
Derli Juliano Neuenfeldt<sup>4</sup>

### **RESUMO**

A implementação de projetos na escola envolvendo a regionalidade ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem no âmbito do sistema de escrita alfabética e ortográfica dos estudantes no Ensino Fundamental, isso foi percebido com o Projeto Trilhos da Alfabetização. Diante disso, o objetivo desse relato é destacar uma experiência exitosa envolvendo o uso do bingo de sílabas e palavras para estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental de forma lúdica e criativa numa escola maranhense. Atrelado a isso, Carlos Luckesi (2017) reforça que o brincar dar vivacidade e fortalece o movimento e a experimentação entre os estudantes. E ainda, para Kishimoto (2017), o brinquedo tem uma função educativa quando ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo. Portanto, o momento do brincar pode auxiliar na compreensão de atividades que envolvam alfabetização e letramento. Para isso, o educador orienta essa prática educativa institucionalizada, propiciando o envolvimento das crianças. Consoante ao que foi destacado, a metodologia partiu de uma abordagem qualitativa, com o público de duas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental, com média de 22 estudantes na faixa etária de seis anos de idade. Para o desenvolvimento dessa atividade foram realizadas quatro etapas, a saber: a primeira tratou da organização da lógica do bingo, que inicialmente foi rabiscado em um caderno totalizando 50 itens, entre sílabas e palavras curtas. Em seguida, foi utilizado um aplicativo na internet para a produção de 25 cartelas do bingo, gerando assim, combinações aleatórias de 15 itens por cartela. A terceira etapa foi a prática de fato, que iniciou com a distribuição das cartelas para os estudantes para o desenvolvimento do jogo. A quarta etapa foi o momento da apreciação, ou seja, quando as crianças tentavam decifrar em parceria com seus colegas de classe as sílabas e palavras, de tal forma a exercitarem ação mútua entre si. A produção do bingo de sílabas e palavras foi planejada com foco na diversão e ludicidade pertinente ao jogo, pois além do jogar, observam-se olhares, participação e ajuda recíproca entre os pares, somada à vontade de vencer de cada um. Outro ponto marcante foi a agitação exercitada durante o envolvimento das crianças, que apesar de alguns erros, avançavam tirando dúvidas com o professor e outros colegas a fim de alcançar sua meta particular motivada pelo jogo.

Palavras-chave: Bingo. Ensino e aprendizagem. Brincadeira.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), [paulo.macedo@universo.univates.br](mailto:paulo.macedo@universo.univates.br)

<sup>2</sup> Doutorado em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), [adrianoneuenfeldt@universo.univates.br](mailto:adrianoneuenfeldt@universo.univates.br)

<sup>3</sup> Doutorado em Filosofia, Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), [rogerios@univates.br](mailto:rogerios@univates.br)

<sup>4</sup> Doutorado em Ambiente e Desenvolvimento, Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), [derlijul@univates.br](mailto:derlijul@univates.br)

## **ABSTRACT**

The implementation of school projects involving regionality expands the possibilities of teaching and learning in the alphabetic and orthographic writing system of students in elementary school, as was noticed with the Projeto Trilhos da Alfabetização (Literacy Tracks Project). Therefore, the objective of this report is to highlight a successful experience involving the use of syllable and word bingo for students in the 1st year of elementary school in a playful and creative way in a school in the state of Maranhão. Linked to this, Carlos Luckesi (2017) reinforces that playing gives vivacity and strengthens movement and experimentation among students. And yet, for Kishimoto (2017), play has an educational function when it teaches anything that completes the individual in his knowing, his knowledge, and his apprehension of the world. Therefore, the moment of play can help in the understanding of activities that involve literacy and literacy. For this, the educator guides this institutionalized educational practice, encouraging the involvement of children. Accordingly, the methodology was based on a qualitative approach, with the public of two 1st grade classes of elementary school, with an average of 22 students aged six years old. To develop this activity, four steps were taken: the first dealt with the organization of the logic of bingo, which was initially scribbled on a notebook totaling 50 items, including syllables and short words. Then, an Internet application was used to produce 25 bingo cards, thus generating random combinations of 15 items per card. The third stage was the actual practice, which began with the distribution of the cards to the students for the development of the game. The fourth stage was the moment of appreciation, when the children tried to decipher the syllables and words in partnership with their classmates, in such a way as to exercise mutual action among themselves. The production of the bingo of syllables and words was planned with a focus on fun and playfulness pertinent to the game, because besides playing, we could observe the looks, participation, and reciprocal help among the pairs, added to each one's will to win. Another remarkable point was the agitation exercised during the children's involvement, who despite some mistakes, advanced by clearing doubts with the teacher and other classmates in order to achieve their particular goal motivated by the game.

Keywords: Bingo. Teaching and learning. Play.

## **INTRODUÇÃO**

O presente relato trata-se de uma atividade lúdica desenvolvida em duas turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Pedro Lima, localizada no município de Santa Inês, no Estado do Maranhão.

As duas salas de aula possuem uma média de vinte e dois estudantes, na faixa etária predominante de seis anos, nos turnos matutino e vespertino. São crianças que estão em um

---

momento das suas vidas bem interessante, pois gostam de se divertir, correr, aprender com os outros num frenesi intenso, e em alguns momentos com acirradas interações.

Desde o início do ano letivo de 2022 foi observado alguns aspectos relacionados ao aprendizado no campo da alfabetização e letramento. Sendo bem mais específico alguns estudantes tinham certa dificuldade: em pegar no lápis para escrever seus nomes – alguns não sabem escrever seus nomes; realizar atividades de pintura – quando instigados para realizar essas atividades tinham pressa, fazendo traços incompletos, lacunas sem pintura, etc., tinham dificuldade de reconhecer algumas vogais, consoantes e até mesmo palavras. Na maioria das vezes, quando eram incitados a produzirem algo na sala de aula queriam terminar de imediato para poderem brincar, como se tudo aquilo fosse um “fardo”.

Nesse meio, também foi observado que uma expressiva maioria dos estudantes não realizavam as tarefas para casa. Alegavam esquecimento, ou por não ter ninguém com paciência para auxiliá-los a responder. No outro dia percebia que essas mesmas atividades estavam amassadas, rasgadas ou por debaixo de algum livro nas suas mochilas.

É constante a queixa dos estudantes do 1º Ano no Ensino Fundamental de que não conseguem, ou que acham difícil realizar alguma atividade de cópia e leitura de palavras de uso comum. Apesar disso, possuem uma grande capacidade ao relacionarem histórias do seu dia a dia com assuntos formais abordados através dos componentes curriculares na sala de aula.

Então, partindo desse contexto, foi refletido sobre as maneiras de tornar mais fácil, simples, divertido e atraente, a forma de ensinar e, claro de aprender inicialmente as unidades básicas do alfabeto, palavras de uso comum e quiçá algumas frases que podem ser utilizadas por eles para ampliar o horizonte da escrita e da leitura. Sobre esse ponto, Moraes (2012) destaca a relevância dos professores serem criativos e não ressuscitarem os antigos métodos de alfabetização.

Tendo isso em vista, e com o auxílio do Projeto Trilhos da Alfabetização, que é uma iniciativa em parceria com a Companhia Vale, Fundação Getúlio Vargas e o Governo do Estado do Maranhão e as prefeituras de 24 municípios maranhenses ao longo da Estrada de Ferro Carajás (EFC) (MEDEIROS; MACEDO, [s.d.], texto digital). Esse Projeto auxilia cerca de 60 mil crianças matriculadas em mais de mil escolas, além de realizar formação continuada para cerca de 2.900 profissionais da educação (professores (as), gestores e técnicos das secretarias de educação).

Nesse sentido, foram distribuídos livros, chamados de almanaque “Trilhos da Alfabetização”, aos estudantes do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental, possibilitando

---

desbravar os diversos contextos da cultura maranhense, num processo vivo e intenso de resgate, perpassando por temas delicados, como o combate ao racismo, a valorização dos movimentos culturais, como o “bumba meu boi”, as cantigas de roda, os ritos, histórias e “estórias” contadas por municípios adscritos na rota do trem.

A chegada do projeto, desde o ano passado, possibilitou ações pedagógicas no processo de aprimoramento do sistema de escrita alfabética e da ortografia dos estudantes. Pois, no decorrer do material de apoio são apresentadas atividades, textos, cantigas e imagens recorrentes ao povo maranhense.

Com o intuito de dar vivacidade e fortalecer a filosofia de brincar pelo movimento e experimentação (CARLOS LUCKESI, 2017) com os estudantes, o presente relato apresenta a atividade jogando bingo de sílabas e palavras no 1º Ano. O objetivo desse jogo foi ampliar o reconhecimento de sílabas e palavras no vocabulário dos estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental de forma lúdica e criativa.

A seguir, serão apresentadas alguns pontos da fundamentação teórica, a metodologia de preparo do material, descrevendo o roteiro didático, os principais resultados percebidos e as conclusões observadas pelo professor.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Quando se desenvolve atividades que envolvem jogos é necessário que haja espaço para o diálogo e a cooperação. Nesse sentido, supõe-se uma interação entre aluno-aluno e aluno-professor. Essa abertura auxilia que sejam esclarecidas possíveis dúvidas que surjam no decorrer das atividades e colabora para que haja uma aprendizagem potencialmente significativa. A respeito das interações De Oliveira (2002) esclarece que:

As interações criança-criança são ricas em conteúdos e variam nos diferentes contextos, em consequência de elementos como o tamanho do grupo, os objetos disponíveis, o tipo de atividade, etc. Quando crianças pequenas trabalham em pequenos grupos com atividades adequadas a seu nível de desenvolvimento e aos seus interesses (jogos de ficção, experimentações físicas, problemas lógico-matemáticos, etc.), passam a construir sequências de trabalho em que se mostram capazes de inventar e desenvolver iniciativas (DE OLIVEIRA, 2002, p. 142).

De outro modo, a partir das interações, gera-se um espaço propício para o desenvolvimento da autonomia. Nesse sentido, De Carvalho (1998) enfatiza que:

A construção da autonomia moral, das regras de convivência em sala de aula, é necessária para o aluno alcançar a autonomia intelectual, pois uma não existe sem a outra. Se o aluno tiver de seguir regras preestabelecidas sem liberdade de dialogar com

seu professor, ele também aceitará, sem discutir e sem questionar, dar a resposta que o professor quer, ainda que pense de outra maneira (DE CARVALHO, 1998, p. 30).

Durante o desenvolvimento de atividades que fazem uso dos jogos, deve-se ter o cuidado de observar e deixar claro quais serão os objetivos, pois um dos fatores que pode causar dificuldades de compreensão é a própria linguagem. Essas dificuldades são amenizadas quando as atividades são desenvolvidas em grupo uma dificuldade, pois cooperam entre si e muitas vezes o que não é compreendido a partir das explicações do professor é compreendido a partir das explicações dos colegas. De Carvalho (1998) traz que:

Aprender a ouvir, a considerar as ideias de outro colega, não é só, do ponto de vista afetivo, um exercício de descentralização; é também, do ponto de vista cognitivo, um momento precioso de tomada de consciência de uma variedade de hipóteses diferentes sobre o fenômeno discutido. Nessa situação de diálogo, os alunos são ainda estimulados por desafios a suas ideias, reconhecendo a necessidade de reorganizá-las e reconceituá-las (DE CARVALHO, 1998, p. 31).

Além disso, é interessante observar que durante um jogo os estudantes falam de outras coisas e não somente do conteúdo do jogo em si. O trabalho em grupo oportuniza esse aspecto. Isso não é de todo mal, pois os alunos não aprendem apenas em atividades formais, na verdade estão sempre aprendendo. Geralmente quando as atividades são realizadas após o intervalo (recreio) há uma continuidade dos assuntos iniciados, mas isso não significa que esses assuntos não sejam importantes. Podem não ser do conteúdo, mas pode trazer conhecimentos prévios que podem ser utilizados em sala de aula durante o jogo.

Ao observar o posicionamento de Vygotsky, no que diz respeito às relações entre aprendizado e desenvolvimento, o autor rejeitou as três posições teóricas estabelecidas entre ambos. A primeira delas “... centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado” (VYGOTSKY, 1994, p. 103) e, nesse caso, o aprendizado é considerado um processo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento e no qual os ciclos de desenvolvimento precedem os ciclos de aprendizado. A segunda posição postula que aprendizagem é desenvolvimento, nesse caso, os dois processos, o de desenvolvimento e o de aprendizagem, estão “completa e inseparavelmente” (VYGOTSKY, 1994, p. 105) interligados. A terceira procura combinar as duas primeiras proposições. Conforme Vygotsky, o conhecimento é constantemente construído pela aprendizagem, sendo que “o aprendizado é responsável último pelo desenvolvimento” (DOS SANTOS, 2003, p. 138).

A respeito especificamente sobre jogo, segundo Dinello (1997, p.10-11): “O jogo, por

---

excelência, é uma atividade livre e da palavra ‘atividade’ adquire também todo seu significado; uma atividade fictícia desenvolvida com certo realismo ou no imaginário, mas sobretudo uma atividade em movimento”. E, segundo este mesmo autor: “Jogar no âmbito da escola é muito diferente de jogar em outro lugar, porque o jogo utilizado como meio didático não apresenta o caráter de ‘jogo pelo jogo’, mas sim de uma motivação para certas aprendizagens” (DINELLO, 1997, p. 12).

Já para Smole (2000, p. 138) “o jogo serve como meio de exploração e invenção, reduz a consequência dos erros e dos fracassos da criança, permitindo que ela desenvolva sua iniciativa, sua autoconfiança, sua autonomia”. Novamente, percebe-se que os jogos auxiliam que os estudantes se tornem mais autônomos e possam interagir com os seus colegas e professor criando formas de desenvolvê-los.

Por fim cabe ressaltar a importância do brincar. Durante as atividades percebe-se tanto uma função lúdica quanto educativa para a proposta. Kishimoto (2017), em relação ao brinquedo, que no caso foram associadas ao jogo pelas percepções dos alunos, podem assumir, respectivamente, uma função lúdica, em que: “[...] o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente;” e uma função educativa em que: “[...] o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (KISHIMOTO, 2017, p. 37). Ainda, de acordo esse mesmo autor, “construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e [...] permite a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual” (KISHIMOTO, 2017, p. 41)”. Dessa forma, não se está apenas jogando ou brincando, mas auxiliando na compreensão das palavras que fizeram parte dessas atividades de alfabetização.

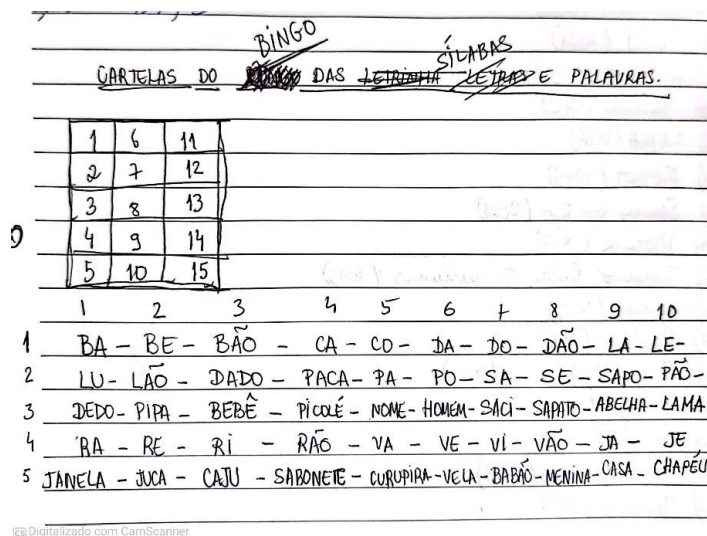
## **METODOLOGIA**

Para Carlos Luckesi (2017), o educador para ensinar crianças, “propõe, orienta e supervisiona os “jogos infantis” numa prática educativa institucionalizada” (p. 136). Diante disso, a atividade desenvolvida foi de natureza qualitativa, pois “se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.31). No caso, duas turmas de estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental. Tendo isso em mente, as atividades propostas neste trabalho foram planejadas para acontecer na última semana de agosto de 2022, perpassando por um roteiro pedagógico com destaque para quatro etapas.

---

A primeira etapa foi organizar a lógica, rabiscada em caderno, de como realizar um bingo de sílabas e palavras para as crianças que estão no processo inicial de alfabetização. Portanto, a figura 1 representa a organização em colunas e linhas, totalizando 15 células, com possíveis 50 palavras que foram distribuídas aleatoriamente.

**Figura 1:** Rabisco da cartela do bingo das sílabas e palavras.



**Fonte:** Própria (2023).

A seguir, na segunda etapa foi realizada a busca na internet de algum aplicativo ou *site* que fizesse a produção das 25 cartelas de bingo, com as diferentes palavras para que as mesmas fossem distribuídas de forma aleatória nas cartelas.

O *site* utilizado para gerar as palavras foi o “Gerador de Bingo de Palavras<sup>5</sup>”, que deu praticidade na montagem das cartelas, como pode ser visto na Figura 2.

<sup>5</sup><https://www.materiaispdg.com.br/2021/05/gerador-de-cartelas-de-bingo-labelinput.html?title=BINGO+DAS+S%C3%80LABAS+E+PALAVRAS+1%C2%BA+ANO&words=BA%2C+BE%2C+B%C3%83O%2C+CA%2C+CO%2C+DA%2C+DO%2C+D%C3%83O%2C+LA%2C+LE%2C+LU%2C+L%C3%83O%2C+DADO%2C+PACA%2C+PA%2C+PO%2C+SA%2C+SE%2C+SAPATO%2C+P%C3%83O%2C+DEDO%2C+PIPA%2C+BEB%C3%8A%2C+PICOL%C3%89%2C+NOME%2C+HOMEM%2C+SACI%2C+SAPATO%2C+ABELHA%2C+LAMA%2C+RA%2C+RE%2C+RI%2C+R%C3%83O%2C+VA%2C+VE%2C+VI%2C+V%C3%83O%2C+JA%2C+JE%2C+JANELA%2C+JUCA%2C+CAJU%2C+SABONETE%2C+CURUPIRA%2C+VELA%2C+BAB%C3%83O%2C+MENINA%2C+CASA%2C+CHAP%C3%89U&freespace=false&FREE=BINGO&freespaceSubheadingValue=BIINGO&freespaceRandom=false&width=3&height=5&number=25#results>

**Figura 2:** Modelo de cartela do bingo de sílabas e palavras no 1º Ano

| BINGO DAS SÍLABAS E PALAVRAS 1º ANO |      |        | BINGO DAS SÍLABAS E PALAVRAS 1º ANO |       |      |
|-------------------------------------|------|--------|-------------------------------------|-------|------|
| BABÃO                               | CAJU | JUCA   | PACA                                | BABÃO | DEDO |
| DÃO                                 | LU   | VELA   | SA                                  | PA    | JA   |
| RA                                  | RE   | DEDO   | VA                                  | LA    | CASA |
| CURUPIRA                            | LAMA | CHAPÉU | SAPATO                              | BÃO   | SE   |
| SA                                  | SACI | DADO   | BE                                  | SAPO  | VÃO  |

**Fonte:** Própria (2023)

Foram geradas 25 cartelas que foram distribuídas para os estudantes. Ressalta-se que a escolha dessas palavras estão baseadas no vocabulário inicial aprendido até o momento. Por isso, a utilização de sílabas, palavras dissílabas, com poucas trissílabas e polissílabas.

Concomitante a essa fase foi preparado um envelope de cartolina, com todas as palavras apresentadas na Figura 1 e embaralhadas dentro desse recipiente. Então, a ideia era que os estudantes e nem o professor soubessem qual palavra seria sorteada, justamente para deixar um suspense e agitação no “ar”.

A terceira etapa dessa experiência foi a prática de fato. As cartelas foram distribuídas para cada estudante. E explicado como seria o jogo. Essa explicação foi feita mais de uma vez antes de iniciar o jogo, visto que os estudantes são bem distraídos e costumam conversar bastante.

A quarta etapa ocorreu durante o jogo, pois a cada sílaba ou palavra retirada de dentro do envelope, os estudantes sozinhos olhavam, tentavam ler e marcavam nas suas cartelas. Ao longo desse processo para sistematizar o jogo, as sílabas e palavras retiradas do envelope foram escritas no quadro para ao final serem conferidas e lidas.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o desenvolvimento de cada etapa, a expectativa para produção desse material foi bem instigante. Pois a todo momento, pensava-se o seguinte: “será que vai dá certo?”.

A realização dessa atividade ocorreu logo após a semana de trabalho envolvendo o projeto sobre o Folclore brasileiro, no qual os alunos apresentaram uma cantiga de roda para todos os demais alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Então, os estudantes do 1º



Ano ainda estavam empolgados e cheios de energia para aprenderem se divertindo.

A produção do bingo de sílabas e palavras foi pensada justamente nisso, focada na diversão e ludicidade pertinente a um jogo, a troca de olhares e a vontade de vencer de cada um. Talvez esses sejam elementos que misturados puderam traçar um resultado exitoso.

Durante a prática do bingo, o professor personificou-se, realmente de um locutor de bingo, dramatizando e brincando com os estudantes, para cativá-los a fim de deixar a atividade mais divertida. Então, a cada sílaba ou palavra sorteada, os estudantes que tinham seus “pontos” na cartela vibravam, e outros ficam tristes, pois pensavam que não iriam conseguir pontuar nenhuma célula da cartela.

Ressalta-se que a premiação para quem vencesse primeiro foi um troféu de papel e uma caixa com chocolates. Algo que chamou muito a atenção deles.

O interessante é que as crianças que tinham dificuldade procuravam o professor para verificar se realmente aquela palavra que saiu no momento da chamada era a mesma que eles tinham na cartela. Mas isso não os abalava, pois com a agitação de cada sorteio, os alunos acabavam deixando de lado a competição, e partindo para ajudar o “coleguinha” que havia esquecido de marcar a sílaba ou palavra que foi sorteada.

Outro ponto marcante percebido é o fato das crianças em processo inicial de alfabetização e escrita serem estimuladas, mesmo com os erros, a avançarem e tirarem suas dúvidas, seja com o professor ou com os pares. É extremamente salutar que o professor evidencie as hipóteses (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) advindas da expectativa da criança e mostre diversos caminhos que possam acontecer para que ocorra o acerto – isso foi observado, quando as crianças chegavam “até mim”, para constatar, por exemplo: se a sílaba “BÃO” tinha a mesma escrita da sílaba “PÃO”, pois possuem sons parecidos. E com isso, percebi que pelas tentativas das hipóteses geradas pelos estudantes, o processo de alfabetização estava vivo.

Ao final do jogo, dois alunos (um no turno matutino e outro vespertino), conseguiram “bingar”! Essa foi uma emoção tão forte que alguns chegaram a pular e sorrir com muita alegria.

## **CONCLUSÕES**

A paciência, persistência e acompanhamento pedagógico de qualidade são pontos que reforçam o sucesso e satisfação em algumas atividades lúdicas que fogem do padrão expositivo das aulas no dia a dia das escolas brasileiras.

Em cada aula os estudantes aguardam por algo novo ou talvez que já conheçam com

---

maior profundidade. Por esse motivo, foi iniciado perguntando se alguém conhecia o jogo de bingo, e alguns responderam que participaram desses jogos com seus pais. O diferencial de uma aula que o aluno já tem uma experiência prévia é que a expectativa dele, por ser o protagonista durante o jogo é algo novo. Pois, é a partir disso que ele tornara protagonista do processo de aprendizagem.

As crianças transbordam felicidade e entusiasmo durante jogos e aulas mais divertidas. Alguns me perguntaram bem no final da aula, “- Que horas a aula iria iniciar?”. E eu respondi: “- Tudo isso que trabalhamos hoje foi uma aula”. E algum ou outro respondeu: “- Passou tão rápido! Quando teremos outro?”. Aprender brincando é algo prazeroso e vantajoso, pois cada estudante leva para a vida o que foi aprendido.

E ainda, em cada fase do preparo do jogo pude perceber um ponto crucial no trabalho, a relevância da formação continuada. Como exemplo: o Projeto Trilhos da Alfabetização, que vem abordando a diversidade cultural presente no Estado do Maranhão.

Nessas formações, aprendemos a utilizar o “Almanaque” com embasamento científico, de pesquisas que deram certo, com resultados positivos. Por isso, costumo dizer que é um estímulo a mais quando se tem uma equipe bem atualizada dando suporte para nós professores.

Há uma relação do livro de apoio “Almanaque do 1º Ano” com o bingo de sílabas e palavras, pois existe uma interligação entre o vocabulário inicial de palavras que as crianças estão adquirindo que são ilustradas de forma bem próxima da realidade maranhense. Por exemplo: paca, curupira, bola, abelha, pipa. No decorrer do Almanaque, essas e outras figuras são narradas com histórias inscritas na realidade do povo maranhense. Não perdendo a cientificidade, mas sim, ampliando o leque de possibilidades de ensino e aprendizagem baseadas na realidade.

Por fim, destaco que trabalhar com atividades lúdicas que estimulem os estudantes a pensar, criar e recriar palavras no seu vocabulário é algo pertinente e que traz bons resultados dentro do processo de aquisição de um sistema de escrita alfabética. Contudo, é necessário ter um planejamento, fazer anotações e pensar no que seria mais interessante para a turma.

## REFERÊNCIAS

CARLOS LUCKESI, C. **Ensinar, Brincar e Aprender**. APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, [S. l.], v. 2, n. 15, 2017. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2466>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

---



DE CARVALHO, Anna Maria Pessoa. *et al.* **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico.** São Paulo: Scipione, 1998. (Pensamento e ação no magistério).

DE OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

DINELLO, Raimundo Angel. **Expressão lúdico criativa.** Uberaba: Universidade de Uberaba, 1997.

DOS SANTOS, Bettina Steren. **Vygotsky e a teoria histórico-cultural.** In: LA ROSA, Jorge (org.) *Psicologia e educação: o significado do aprender.* 7 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

MEDEIROS, B.; MACEDO, F. **Fundação Vale Relatório de Atividades 2021.** [s.d.]. Disponível em: < [https://www.fundacaovale.org/wp-content/uploads/2022/05/Fundacao\\_Vale\\_RA2021.pdf](https://www.fundacaovale.org/wp-content/uploads/2022/05/Fundacao_Vale_RA2021.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## **INTERVENÇÕES DIFERENCIADAS PARA REDUÇÃO DA CEGUEIRA BOTÂNICA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE PRODUÇÕES NO ANO DE 2022**

Patrícia Silva Pelzl Bitencourt<sup>1</sup>  
Airton José Vinholi Júnior<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Entende-se como Cegueira Botânica a incapacidade de reconhecer a importância das plantas em nosso cotidiano e para manutenção da vida na Terra. A educação interativa em conjunto com experiências pessoais, favorecem a superação de tal fenômeno. Por isso, é necessário discutir possibilidades pedagógicas capazes de aproximar alunos e professores dos conteúdos de Botânica, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais motivador. No entanto, pesquisas sobre o ensino de Botânica ainda se apresentam escassas, em relação à outras áreas da Biologia. Sendo assim, este trabalho teve por objetivo realizar o levantamento de publicações referentes à temática da Cegueira Botânica, afim de mensurar a produção de trabalhos dedicados ao assunto. A Cegueira Botânica tem sido debatida, no âmbito nacional, por diversos autores, sobressaindo-se Salatino & Buckeridge e Ursi. Os quais, apresentam em suas produções, elementos que possibilitam a discussão acerca da necessidade de intervenções no Ensino de Botânica, com direcionamento à redução da Cegueira Botânica. Este trabalho apresenta cunho bibliográfico, por meio de uma revisão da literatura, referente aos trabalhos publicados no ano de 2022 e disponíveis para consulta no Google Acadêmico. O resultado obtido evidencia que há, realmente, um número reduzido de trabalhos direcionados à investigação da Cegueira Botânica, o que abre possibilidades para maior exploração deste campo de pesquisa.

Palavras-chave: Aprendizagem. Biologia Vegetal. Impercepção Botânica.

### **ABSTRACT**

Botanical Blindness is understood as the inability to recognize the importance of plants in our daily lives and for the maintenance of life on Earth. Interactive education together with personal experiences favor overcoming this phenomenon. Therefore, it is necessary to discuss pedagogical possibilities capable of bringing students and teachers closer to Botany content, promoting a more motivating teaching-learning process. However, research on Botany teaching is still scarce compared to other areas of Biology. Therefore, this work aimed to carry out a survey of publications related to the theme of Botanical Blindness, in order to measure the production of works dedicated to the subject. Botanical Blindness has been debated at the national level by several authors, with Salatino & Buckeridge and Ursi standing out. Which, present in their productions, elements that make possible the discussion about the need for

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, UFMS, [patriciaspelzl@gmail.com](mailto:patriciaspelzl@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor Doutor, UFMS, [vinholi22@yahoo.com.br](mailto:vinholi22@yahoo.com.br)

---

interventions in the Teaching of Botany, with direction to the reduction of Botanical Blindness. This work presents a bibliographic nature, through a literature review, referring to works published in the year 2022 and available for consultation on Google Scholar. The result obtained evidences that there is, in fact, a reduced number of works directed to the investigation of Botanical Blindness, which opens up possibilities for further exploration of this field of research.

Keywords: Learning. Plant Biology. Botanical Imperception.

## INTRODUÇÃO

A expressão cegueira botânica surge a partir de estudos de J. H. Wandersee e E. E. Schussler, publicados inicialmente entre os anos de 1999 e 2001. Nestes estudos, os autores apontam uma origem neurofisiológica para o que nomeiam como cegueira botânica e constataam uma relação de distanciamento, principalmente na atualidade, entre pessoas e as plantas. A criação da referida expressão ocorre definindo-a como: a incapacidade de reconhecer a importância das plantas na biosfera e no nosso cotidiano; dificuldade em perceber os aspectos estéticos e biológicos exclusivos das plantas; pensar que as plantas são seres inferiores aos animais (Wandersee & Schussler, 2001).

Estes mesmos autores indicam alguns caminhos para a superação do que definem como cegueira botânica, tais como: uma educação interativa, com bom planejamento e significativa sobre as plantas, em conjunto com experiências pessoais.

Além disso, incentivar o reconhecimento da importância das plantas para o equilíbrio da biosfera, por meio de estímulo à interação, à observação e ao estudo das mesmas, geram a sensibilização dos estudantes quanto à percepção da relevância que a vegetação possui para grande parte das demais formas de vida na Terra.

Ursi *et al* (2018) mencionam que a cegueira botânica é fomentada pelo ensino desestimulante e pouco significativo, o que contribui para dificultar ainda mais o ensino de Botânica. Por isso, estes autores defendem que é necessário discutir possibilidades pedagógicas capazes de aproximar a Botânica dos estudantes e de seus professores, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais motivador e efetivo.

Tais inferências remetem à necessidade prioritária de envolvimento e colaboração entre diferentes atores da Educação e do Ensino de Ciências para elaboração de estratégias que

conduzam à novas abordagens, ideias e estruturas curriculares que favoreçam a visibilidade das plantas e a importância da Botânica na educação básica.

O aperfeiçoamento e a compatibilidade do Ensino da Botânica às diferentes realidades, mediante um planejamento cuidadosamente elaborado e materiais didáticos em conformidade com recursos favoráveis à aprendizagem significativa, podem estimular os estudantes e oferecer uma mudança de percepção e comportamento em relação ao estudo da Botânica e conseqüentemente a minimização das conseqüências da cegueira botânica.

Contudo, pesquisas sobre o ensino de Botânica ainda se apresentam em número reduzido, quando comparadas às demais áreas do conhecimento biológico (Ursi *et al.*, 2018).

Neste sentido, buscando informações atualizadas no que tange o Ensino de Botânica, o objetivo deste trabalho contemplou a realização de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) de artigos, que fazem menção à Cegueira Botânica nos públicos de Ensino Médio, divulgados em periódicos nacionais, no ano de 2022, e disponíveis no banco de dados do Google Acadêmico.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para Salatino e Buckeridge (2016), uma das conseqüências da cegueira botânica é que, numa escala global, o Ensino da Biologia apresenta uma deficiência contínua, onde, por vezes, docentes não recebem formação suficientemente adequada em Botânica, e conseqüentemente, encontram-se incapazes de atender o interesse, quando este se faz presente, dos estudantes em relação ao conteúdo.

Tampouco, devido este hiato, o professor conseguirá produzir motivação em seus alunos a fim de que desenvolvam interesse autêntico pelo assunto, que possibilite uma aprendizagem que seja significativa, resultando em apropriações mecânicas, desprovidas de significado, geralmente decorativas e desinteressantes para os estudantes.

Rockenbach *et al.* (2012) evidenciaram que professores e alunos do Ensino Médio mencionam a Botânica como desestimulante e desvalorizado dentro do Ensino de Ciências e Biologia. Além disso, possui uma abordagem de caráter demasiadamente teórico.

A Biologia Vegetal costuma ser percebida, no âmbito docente, como desafiadora em virtude do volume substancial de conteúdos teóricos e complexidade dos mesmos. Muitas vezes, conteúdos não são abordados em função da falta de tempo, conhecimento, ou inclusive, por aversão ao assunto por parte do próprio docente.

---

Esses fatos colaboram para os estudantes também não demonstrem interesse pelo conteúdo, configurando-se em situações que os conduzem para um ensino direcionado à memorização de nomenclaturas, ao conteúdo descontextualizado da realidade e o uso de materiais pouco atraentes para os estudantes.

Diante deste cenário, Salatino & Buckeridge (2016) entendem que o Ensino de Botânica requer preocupação e a necessidade de melhorias é apontada, atualmente, por diversos autores no Brasil.

Souza, Duque & Borim (2017) mencionam que muitas mudanças precisam ser realizadas no Ensino de Botânica e pontuam que a busca por novos recursos didáticos pode ser um estímulo para que ocorram aprimoramentos no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os alunos e professores.

Nascimento *et al.* (2017) compreendem que muitas mudanças precisam ser implementadas no Ensino de Botânica e pontuam que a busca por novos recursos didáticos pode ser um estímulo para que ocorram aprimoramentos no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo os alunos e professores.

A maioria dos professores da área de Ciências Naturais ainda permanece seguindo apenas os livros didáticos, insistindo na memorização de informações isoladas, acreditando na importância de conteúdos tradicionalmente explorados e na exposição como forma principal de ensino (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009).

Diante desta perspectiva, os autores ainda apontam que:

Tornar a aprendizagem dos conhecimentos científicos em sala de aula num desafio prazeroso é conseguir que seja significativa para todos, tanto para o professor quanto para o conjunto de alunos que compõe a turma. [...] Partir de temas significativos e apresentar os conhecimentos como processuais, históricos, portadores de procedimentos é resultado de ações e possibilita ações e explicações, tornando seu aprendizado uma forma de conquista pessoal (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009, p.153-154).

Para Ursi *et al* (2018), as discussões sobre o ensino de Botânica estão em sintonia com os pensamentos referentes ao processo de ensino-aprendizagem da Biologia como um todo. Contudo, o ensino de Botânica apresenta particularidades que justificam um olhar mais cuidadoso e específico para suas questões.

Ursi *et al* (2018), ainda defendem que

[...] aprender biologia, incluindo botânica, pode ampliar o repertório conceitual e cultural dos estudantes, auxiliando na análise crítica de situações reais e na tomada de decisões mais consciente, formando cidadãos mais reflexivos e capazes de modificar sua realidade. Ter subsídios científicos, superando o senso comum, pode auxiliar de forma decisiva nas atitudes dos cidadãos." (URSI *et al.* 2018, p. 8).

O ensino de Botânica apresenta objetivos e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais capazes de contribuir com as dimensões ambiental, cultural, médica, ética e estética (URSI *et al.* 2018).

Um objetivo essencial do ensino de Botânica é promover o entendimento efetivo de conceitos e processos, para além do enfoque meramente memorístico, baseando-o na construção de conhecimento pelos estudantes e integrando-o às demais áreas de conhecimento (URSI *et al.* 2018, p. 10).

Salatino e Buckeridge (2016) alertam para os impactos que a qualidade no ensino, especialmente o de Botânica podem causar, quando afirmam “o que está em jogo é o impacto sobre a sociedade, que depende da qualidade do ensino de Biologia, que não pode prescindir de temas fundamentais sobre os organismos que predominam em número e massa nos ecossistemas e que estão na base das cadeias alimentares” (Salatino & Buckeridge, 2016, p.181).

Ademais, os autores apontam também as perdas que a negligência Botânica ocasiona ao ensino:

Em última análise, todos perdemos: a) perdem os alunos, pois acabam tendo um ensino de biologia mutilado; b) perde a sociedade, pois a plena formação em ciências é importante para os profissionais e cidadãos em geral, principalmente na época atual, na qual questões como mudanças climáticas e ambientais exigem forte conscientização e colaboração de toda a humanidade; c) perde a ciência, pois a bagagem de conhecimentos oriunda dos ensinamentos fundamental e médio influi sobremaneira na atitude e tomada de decisões dos pesquisadores (Salatino & Buckeridge, 2016, p.181).

Evidências demonstram a relevância e necessidade de envolvimento e colaboração entre diferentes agentes da Educação e do Ensino de Ciências para elaboração de estratégias que conduzam à novas abordagens, ideias e estruturas curriculares que favoreçam a visibilidade das plantas e a importância da Botânica na educação básica.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo pautou-se na análise de artigos, publicados no ano de 2022, entre os meses de janeiro a outubro, e que estivessem disponíveis na plataforma do Google Acadêmico. A pesquisa deve ser compreendida com a tipologia de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), uma vez que para realização da mesma seguiu-se as etapas que devem ser consideradas: definição de objetivos, identificação da literatura e seleção dos estudos que podem ser incluídos

---



para análise, conforme entendimento de Sampaio & Mancini (2007). Além de tais aspectos, houve também, a elaboração prévia do protocolo de pesquisa com as definições da base de dados, critérios para seleção das publicações e definição de informação de interesse para este estudo.

### **Caracterização da pesquisa**

Este trabalho caracteriza-se como uma Revisão Sistemática da Literatura, na qual Sampaio & Mancini (2007), apontam que tal método de pesquisa configura-se como um trabalho no qual a literatura sobre determinado assunto é o suporte para composição de um cenário que dispõe evidências acerca de intervenções específicas e síntese de informações de interesse do pesquisador que a realiza. Ainda, de acordo com tais autores, a revisão sistemática apresenta-se como uma maneira de integrar dados de um grupo de pesquisas realizadas isoladamente, porém que versam sobre um mesmo assunto, resultando em uma síntese dos trabalhos sobre determinado tema.

### **Metodologia da pesquisa**

A estruturação dos protocolos de pesquisa foi amparada pela ferramenta Parsifal (<https://parsif.al/>), na qual foram definidos os critérios para realização deste trabalho, estabelecendo-se o levantamento de todas as publicações disponíveis na base de dados do Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br>), na qual foi utilizada a *string* de busca “cegueira botânica”. Como recorte específico desta pesquisa, foram selecionados somente artigos completos, publicados em periódicos nacionais.

A busca inicial se deu, portanto, utilizando-se o termo “cegueira botânica”, no período específico 2022-2022 (janeiro a outubro). Tal procura resultou no levantamento de 81 trabalhos, abrangendo variados tipos de documentos (artigos, teses, dissertações, livros, dentre outros). Mediante análise deste resultado preliminar, por meio da leitura dos resumos disponíveis nas respectivas publicações, foram identificados três artigos que atendiam todos os critérios estabelecidos a priori, para realização desta revisão sistemática.

Após a coleta de dados, analisou-se os estudos selecionados, a fim de verificar se os mesmos apresentavam aspectos específicos no que tange o Ensino de Botânica, por meio de intervenções e/ou metodologias diferenciadas em relação aos métodos tradicionais de ensino. Para realização da análise, foram formuladas as seguintes questões norteadoras:

1) Intervenções diferenciadas, para os conteúdos de botânica, no ensino médio, minimizam a incidência da cegueira botânica e/ou promovem uma aprendizagem significativa?

2) Quais as metodologias/intervenções utilizadas para o ensino de conteúdos de botânica no ensino médio a fim de minimização da cegueira botânica e/ou promover uma aprendizagem significativa de tais conteúdos?

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na busca realizada foram identificados 81 trabalhos publicados entre janeiro e outubro de 2022, sendo que destes, somente três publicações (3,7%) atendiam aos critérios estabelecidos como protocolo desta Revisão Sistemática da Literatura. Tal percentual mostra-se relativamente pequeno, considerando que a busca foi realizada utilizando-se somente uma expressão (“Cegueira Botânica”) como critério para o rastreamento inicial das publicações disponíveis na plataforma do Google Acadêmico.

A tabela 1 apresenta a síntese contendo a autoria da publicação, título do trabalho e periódico/revista em que o artigo foi publicado.

**Tabela 1** – Trabalhos selecionados para análise.

| <b>Autor</b>  | <b>Título do trabalho</b>   | <b>Revista/Periódico</b>           |
|---|---|------------------------------------|
| de Mendonça,<br>Emanoel Deodato;<br>de Melo Ruffo,<br>Thiago; de Lima<br>Batista, Anabelle<br>Camarotti | Aulas práticas como estratégia de ensino para temas em biologia vegetal para estudantes do ensino médio: um estudo de caso com feijão e milho | Research, Society and Development  |
| De Sousa, Leandro<br>Farias <i>et al.</i>   | Recursos didáticos adaptados ao ensino remoto emergencial como possibilidade de superação da cegueira   | Experiências em Ensino de Ciências |
| Rodrigues, Aurea<br>Andrea Tavares <i>et al.</i>  | Divulgação científica nas escolas: a importância da polinização das flores na agricultura   | Paubrasilia                        |

Fonte: Própria (2023)

No trabalho de Mendonça, Ruffo & Batista (2022), os autores propõem a utilização de aulas práticas como instrumento para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de biologia vegetal. A pesquisa foi realizada com estudantes do segundo ano do Ensino Médio, objetivando promover uma aprendizagem significativa dos conteúdos de botânica, por meio da realização de aulas práticas de tais conteúdos. O trabalho menciona que

a descontextualização do ensino de biologia vegetal é um dos elementos que contribuem para o agravamento da cegueira Botânica. Como resultados, os autores mencionam que a utilização de metodologias ativas, visando o protagonismo estudantil, contribuiu para uma aprendizagem significativa e duradoura.

Farias *et al.* (2022) apontam a necessidade de desenvolvimento e aplicação de estratégias lúdicas como facilitador para a aprendizagem dos conteúdos de botânica, sobretudo, no ensino remoto. Os autores utilizam-se de recursos didáticos interativos e digitais para realização de atividades que visam investigar a proximidades de estudantes do segundo ano do Ensino Médio com os temas curriculares de Botânica. Além disso, o trabalho busca a superação da cegueira botânica a partir do desenvolvimento e construção de mapas mentais, histórias em quadrinhos e jogos digitais. Como conclusão, os pesquisadores afirmam que a utilização de recursos didáticos interativos contribui para o Ensino de Botânica e favorece a aproximação dos estudantes com assuntos relacionados à Biologia Vegetal, o que possibilita a minimização da cegueira botânica.

Já a pesquisa de Rodrigues, Meiado & Soares (2022), traz a proposta de aproximar estudantes do segundo ano do Ensino Médio aos temas de Botânica. A pesquisa teve o intuito de auxiliar no combate à Cegueira Botânica, mediante a realização de palestras, utilização de modelos didáticos e jogos, a fim de auxiliar a construção do conhecimento e possibilitar a redução da cegueira botânica e suas consequências para a preservação ambiental. Para o desenvolvimento das atividades didáticas, os autores utilizaram os resultados de uma pesquisa sobre polinização e mencionam a potencialidade dos materiais de divulgação científica para auxiliar no processo de ensino de botânica. Ademais, os pesquisadores acreditam que o trabalho colaborou para a popularização e valorização da Ciência, bem como, na redução da cegueira botânica junto ao público participante da pesquisa.

A análise dos artigos quanto ao atendimento das questões norteadoras desta pesquisa, teve enfoque para o mapeamento e entendimento de ações desenvolvidas com intuito de minimização da Cegueira Botânica e/ou que apresentem relevância do ponto de vista da aprendizagem dos temas de Biologia Vegetal.

Neste sentido, os três artigos analisados mostram evidências da possibilidade de redução da Cegueira Botânica e/ou promoção de uma aprendizagem significativa mediante o desenvolvimento de metodologias diferenciadas para o Ensino de Botânica.

---

## CONCLUSÕES

Este trabalho de Revisão Sistemática da Literatura possibilitou a investigação de ações, metodologias e recursos que são utilizadas atualmente, para redução da incidência da Cegueira Botânica, no contexto do Ensino Médio. Ademais, esta mesma averiguação evidenciou o uso de metodologias e recursos didáticos diferenciados, como forma de promover uma aprendizagem significativa no que diz respeito ao Ensino de Botânica no mesmo público alvo.

Contudo, nota-se que o percentual de trabalhos acerca desta temática, divulgados sob o formato de artigo em publicações de periódicos e revistas, revela uma carência de publicações no âmbito dos requisitos estabelecidos para esta pesquisa.

Apesar de tratar-se de uma amostra percentualmente pequena, os trabalhos analisados apresentam os elementos necessários para responder as questões de pesquisa definidas para este estudo. Sendo que os três artigos analisados apresentaram propostas de intervenções e/ou metodologias diferenciadas, em relação ao ensino tradicional, como elementos para a redução da Cegueira Botânica e/ou promoção de uma aprendizagem significativa dos conteúdos de botânica.

Considerando-se a necessidade de ações que visem a melhoria no processo de ensino aprendizagem de Botânica e a quantidade ínfima de artigos publicados, que atendiam aos critérios desta pesquisa, nota-se uma grande oportunidade para que pesquisadores desta área do conhecimento desenvolvam trabalhos direcionando a esta temática.

## REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J.A; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências: fundamento e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDONÇA, E. D. de, RUFFO, T. de M., & BATISTA, A. C. de L. . (2022). Practical classes as a teaching strategy for topics in plant biology for high school students: a case study with beans and corn. **Research, Society and Development**, 11(13), e159111335009. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i13.35009>

NASCIMENTO, B. M. *et al.* Propostas pedagógicas para o ensino de botânica nas aulas de ciências: diminuindo entraves. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 16, n.2, p.298-315, 2017.

SOUSA, L. F., SUDÉRIO, F. B., de MENEZES, J. B. F., & GOMES, R. P. D. (2022). RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL



---

COMO POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DA CEGUEIRA BOTÂNICA. *Experiências em Ensino de Ciências*, 17(2), 368-386.

SOUZA, S. M. D. L., DUQUE, D. C., & BORIM, E. (2017). Propostas pedagógicas para o ensino de botânica nas aulas de ciências: diminuindo entraves. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 298-315.

ROCKENBACH, M. E., OLIVEIRA, J. H. F. D., PESAMOSCA, A. M., CASTRO, P. E. E., & MACIAS, L. (2012). Não se gosta do que não se conhece? A visão de alunos sobre a botânica. In *CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA* (Vol. 21).

RODRIGUES, A. A. T., MEIADO, M. V. ., & SOARES, S. M. N. de A. (2022). Divulgação científica nas escolas: a importância da polinização das flores na agricultura. *Paubrasilia*, 5, e84. <https://doi.org/10.33447/paubrasilia.2022.e0084>

SALATINO, A., & BUCKERIDGE, M. (2016). Mas de que te serve saber botânica? *Estudos Avançados*, 30(87), 177-196.

SAMPAIO, R. F., & MANCINI, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 11, 83-89.

URSI, S.; BARBOSA, P. P; SANO, P. T.; BERCHEZ, F. A. De S. Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. *Estudos Avançados*, Vol.32(94), p. 7-24, 2018.

WANDERSEE, J. H., & SCHUSSLER, E. E. (2001). Toward a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, (47), p.2-9.

---

**ITINERÁRIO DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SERRINHA/RN – 1997  
A 2021: SEMÂNTICA DISCURSIVA E PRODUÇÃO DA INDIFERENÇA EM  
RELAÇÃO À EDUCAÇÃO NO CAMPO.**

Josenildo da Silva Lemos<sup>1</sup>

**RESUMO**

Este estudo objetiva analisar o itinerário educacional do Município de Serrinha-RN, as práticas voltadas para educação no campo e/ou rural. Busca-se interpretar como se dá a organização desse espaço que sinaliza em sua trajetória um rompimento com as tendências dos estudos de educação rural e/ou no campo, embora apresente um discurso semântico de convergência com os estabelecidos pela legislação educacional. Foram utilizadas, para realizar essa pesquisa, as contribuições de Michael Herzfeld para os estudos das práticas individuais e coletivas. Uma análise da estrutura posta formalmente e das ações constituídas a partir de indivíduos e suas atribuições. A coleta de dados adota como metodologias o levantamento de documentos, artigos científicos, informações sobre organização populacional e censo escolar. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturada e de narrativa com dois professores e um coordenador. Os depoimentos foram analisados com base na metodologia de análise de conteúdo de *Laurence Bardin*. Buscou-se compreender como no espaço onde a pedagogia da alternância e o ruralismo pedagógico é algo “totalmente desconhecido” e nessa sequência a ausência de ações de mobilização impulsionadas por movimentos de militância no campo a exemplo do empreendido pelo MST. Como dentro deste universo de distanciamento é vivenciada a escola no campo e as perspectivas de continuidade e descontinuidade de ações para essa realidade da escola do campo? Constatou-se que essa distância não foi suficiente para proteger a escola do campo dos processos de legitimação de uma educação para a cidade, instituída pela forma de violência simbólica e atrelada a construção social da indiferença, oferecida pelo Estado burocrático, e tendo como principal agente o professor.

**Palavras-chave:** Ideologia; Indiferença; Burocracia; Educação no Campo.

---

<sup>1</sup> Mestre em Antropologia Social - UFRN; Especialista em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia - CUBM/SP; Especialista em Arqueologia e Patrimônio - FAVENI; Especialista em Ensino de Sociologia- UFMS; Licenciado em Ciências Sociais - UFRN; Licenciado em Filosofia - SSP/RN; Graduando em História UFRN, Professor de Sociologia - SEEC/RN desde 2013.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the educational itinerary of the Municipality of Serrinha-RN, the practices focused on rural and/or rural education. It seeks to interpret how the organization of this space occurs, which signals in its trajectory a break with the tendencies of rural and/or rural education studies, although it presents a semantic discourse of convergence with those established by the educational legislation. To carry out this research, we used Michael Herzfeld's contributions to the study of individual and collective practices. An analysis of the structure formally posed and the actions constituted from individuals and their attributions. The data collection adopts as methodologies the survey of documents, scientific articles, information about population organization and school census. Data collection occurred through semi-structured and narrative interviews with two teachers and a coordinator. The statements were analyzed based on Laurence Bardin's content analysis methodology. We sought to understand how in the space where the Alternating Cycle Pedagogy and the pedagogical ruralism is something "totally unknown" and in this sequence the absence of mobilization actions driven by militant movements in the countryside like the one undertaken by the MST. How is the rural school experienced within this universe of distance and the perspectives of continuity and discontinuity of actions for this reality of the rural school? It was found that this distance was not enough to protect the rural school from the legitimation processes of an education for the city, instituted by the form of symbolic violence and linked to the social construction of indifference, offered by the bureaucratic State, and having the teacher as the main agent.

Keywords: Ideology; Indifference; Bureaucracy; Field Education.

## **INTRODUÇÃO**

Posto que a educação rural e/ou no campo, que tem sua historiografia repleta de interpretações acerca da efetivação no Brasil, desde o estabelecido pelos movimentos sociais organizados na Via Campesina-Brasil ao posto pela Pedagogia da Alternância (RIBEIRO, 2008). É necessário perceber, que entre as várias interpretações dadas à perspectiva de educação para o aluno do campo, duas tem destaque e importância para este trabalho que foca na educação no campo do Brasil, Alternância e Ruralismo Pedagógico.

A partir de 1960, o Estado vai interferir diretamente na política de ensino, movido pela situação de desemprego, naquele momento, voltando-se para a Pedagogia da Alternância que já estava consolidada no Brasil e era conhecida da sociedade. Para esta pesquisa importa compreender que todo o processo de intervenção do Estado por essa via, parte da ideologia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia.

O ruralismo pedagógico, proveniente da década de 1930, quando o Brasil passava por dificuldades decorrentes do campo econômico e político defendia a fixação do homem no campo como estratégia econômica e social em combate a crise interna no Brasil. Destacando-se nessa defesa os pensadores Sud Menucci, Carneiro Leão, Alberto Torres, Ribeiro Couto, Francisco Faria Neto e Luiz Pereira, dentre outros. Deste momento vale destacar a defesa de um processo de nacionalização do território brasileiro pelo ensino público. E do outro lado Anísio Teixeira com a defesa da industrialização (NETO, 2016). Aqui na trilha historiográfica, Maria Nobre Damasceno e Bernadete Beserra vai lembrar que “paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial” (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

Ao investigar o itinerário educacional do Município de Serrinha, no Rio Grande do Norte (RN), com vistas a compreender as práticas voltadas para educação no campo e/ou rural, busca-se identificar elementos de singularidades e tipicidades que estão presentes no município, mas que podem ser tipificadas em outras realidades do território brasileiro. É importante perceber que as contribuições teóricas existentes sobre a educação no campo são elementos de muita importância, porém, é necessário identificar quanto sua elasticidade é capaz de comportar a multiplicidade de realidades posta no território brasileiro em especial os pequenos municípios do interior do Brasil, que apresentam uma realidade rural e urbana extremamente conectada gerando um hibridismo de vivências no campo e na cidade.

Este artigo está organizado, iniciando por esta introdução seguida de uma apresentação teórica sobre a produção da indiferença e burocracia no serviço público, apontando os possíveis danos à proposta de educação no campo, algumas constatações do espaço pesquisado e análises das entrevistas, a relação e/ou distorção entre o que determina a lei, o lugar de fala dos entrevistados e o que se faz de fato. Foram entrevistados na pesquisa o coordenador geral do município e dois professores da rede municipal de ensino, sendo que um dos professores também atua na rede estadual no município. Neste artigo, o nome dos

---



entrevistados não será relatado e/ou serão relatados com nomes fictícios e, por fim, as conclusões deste estudo.

## **A PRODUÇÃO SOCIAL DA INDIFERENÇA E A EDUCAÇÃO NO CAMPO**

O propósito dessa reflexão é desenvolver o mote empregado por Michael Herzfeld na obra *A produção social da indiferença*. Nesse sentido, trata-se de “*esferas de indiferença*” um caminho que se estabelece neste diálogo pela relação do “*O eu e O Estado*”, aqui relacionado à “*performance*”, as relações dentro da escola, enquanto instituição representativo do Estado. E as pessoas, que são parte significativa neste processo, sejam como usuários ou como servidores no espaço de construção dos fazeres da escola. Relacionando a este contexto a compreensão que “*O princípio da indiferença*” — traz na perspectiva de Herzfeld — que confere aos humanos uma dupla capacidade: considerar o mundo como constitutivamente indiferente e instituir em seu domínio marcas específicas e humanas de diferenciação e, por extensão, de indiferença. (LESSA, 2009).

Embora não tenha como objetivo esgotar o debate em torno dessa questão, dada à amplitude e possibilidades cognitivas do tema, na educação, temos uma relação direta com o processo “burocrático”. A produção de material, planilhas escritas em papel ou em plataformas de computadores, atas de reuniões, planos de aulas, frequência de alunos, correções de atividades, matrículas a realizar, prestação de contas de gastos, elaboração de projetos, entre outras tantas demandas que comportam o universo burocrático que permeiam o dia-a-dia de professores, funcionários e direção de uma escola. E do outro lado está o aluno e seus familiares, que em algum momento irão relacionar-se diretamente com este corpo burocrático ao qual se atribuiu o nome universal de Escola.

Para muitas dessas pessoas, é o primeiro contato com o mundo do conhecimento, do além do meu espaço, o lugar do rompimento com o universo da casa, da família, da comunidade próxima e/ou primeira. Lá onde o outro se distânciava de mim pelo diferente que é, ou que parece ser, e por mostrar conexões que parecem superiores ao meu universo de relações, de aproximações. Em última instância, o intuito mais elementar de qualquer burocrata ou burocracia não é a eficiência racional, mas a sobrevivência organizacional e individual. Estaríamos num espaço bem propício às negociações entre clientes e burocratas nos estabelecidos pela “teodiceia secular”, um espaço que se configura pelas conexões explicativas e pelos papéis das convenções (HERZFELD, 2016).

---

No universo da semântica discursiva muitos buscam justificar esse processo como algo necessário e fundamental ao exercício de um serviço de qualidade, uma escola organizada, comprometida com o aluno e sua família, uma escola que zela pelo funcionário e por seu objetivo maior, o aluno. Outros enxergaram nesse processo a dificuldade de compreensão, o fardo diário de ter que cumprir metas aparentemente inatingíveis, um processo danoso e enfadonho que exclui e elimina, aflige e desgasta. Em ambas as justificativas, o enlace da burocracia toma seu rumo no campo das ideias, do pensamento, das opiniões. E, diante de tudo isso, ser indiferente, negar qualquer possibilidade, ante tudo que deve ser feito ou não, é uma possibilidade. Estamos diante de uma “luta simbólica comum”. Como posto por Michael Herzfeld (2016), ainda que se tente separar de forma maniqueísta em uma luta do bem com o mal, “todos estão implicados na utilização das mesmas armas”. O professor pode negar em si esse pertencimento, fazendo-se alheio a tudo que o cerca. Superior em tudo e a tudo, detentor do “domínio de sala”, dono do saber. O aluno, esse dono de si que é, pode agir indiferentemente a tudo que se propõe. Quebrar regras, normas, afinal, para que elas existem, se não para serem quebradas? E o funcionário escolar, esse ser maravilhoso, doutor de um balcão que o separa do resto dos mortais. Ninguém passará pelo chão da escola, sem que em algum momento tenha que estar em frente ao balcão. Necessitando de alguma coisa escrita, carimbada e assinada. E, dessa mineira, “nem todos os encontros burocráticos são lúgubres; para alguns indivíduos de sorte, o sistema funciona sempre” (HERZFELD, 2016).

Quando tratamos do cotidiano escolar, devemos considerar que a escola é uma célula da sociedade e como tal está implicada em um universo de relações e participações que por um lado burocratiza e desumaniza e por outro produz humanidades e abertura para conexões outras de rompimentos. Assim evidenciado pela realidade da vida cotidiana em *A construção Social da realidade* de Berger e Luckmann. Onde “a realidade da vida cotidiana está organizada em torno do “aqui” de meu corpo e do “agora” do meu presente. Este “aqui e agora” é o foco de minha atenção à realidade da vida cotidiana” (BERGER; LUCKMANN, 1985). E buscando compreender essa realidade do cotidiano nas experiências do dia a dia destacam que “a realidade da vida diária, não se esgota nessas presenças imediatas, mas abraça fenômenos que não estão presentes “aqui e agora”. Isto quer dizer que experimento a vida cotidiana em diferentes graus de aproximação e distância, espacial e temporalmente” (BERGER; LUCKMANN, 1985).

---

## **DA LEI, DO FAZER E DO FALAR**

As questões apresentadas aos entrevistados estão divididas em três eixos e os questionamentos foram apresentados da mesma maneira para o Entrevistado I (2020, informação verbal), Entrevistado II (2021, informação verbal) e o Entrevistado III (2021, informação verbal). Primeiro eixo sobre o entendimento do que é escola do e/ou no campo e o processo formativo e profissional do entrevistado. O segundo eixo de questões foi sobre a realidade da escola e as experiências de convivência com os alunos do campo e da cidade. E o terceiro eixo foi sobre a análise que o entrevistado faz sobre sua atuação, a atuação do estado, nas esferas Federal, Estadual e Municipal, em relação ao fazer docente e a relação com a temática da escola do campo. Dessa maneira os três eixos de questões buscam abordar toda a estrutura de atuação do fazer docente desde o processo formativo pelo qual a pessoa foi “afetada”, passado por sua atuação na área e as implicações do fazer do Estado sobre sua atuação profissional. Tudo mediatizado pela esfera da semântica discursiva e pela análise do discurso.

O Entrevistado I (2020, informação verbal), afirmou “lembro-me que vi alguma coisa sobre o assunto, porém muito vago”. Esse processo de negação situado dentro de um contexto de atualizações do histórico de formação e atuação profissional, das narrativas onde o sujeito está articulando uma via de defesas com uma lógica própria da semântica do estranhamento. Quando analisando os aspectos ideológicos desse discurso associado ao processo formativo de cada um dos entrevistados pode-se perceber que a semântica discursiva apresenta uma estratégia de não se comprometer com possíveis danos postos pela realidade atual do município. São três pessoas que tiveram acesso aos processos burocráticos de implantação das ações da escola do campo e que de alguma maneira tem conhecimento sobre as lacunas e/ou inferências do processo administrativo sobre o assunto.

Por outro lado, quando tratam do aluno dentro do processo da escola do campo, logo assumem um discurso uniforme já identificado em outras pesquisas como a de Zioli e Ichikawa (2019) quanto à formação de um discurso que parte de dois percursos semânticos: o da cidade como local de possibilidades melhores e o do campo como local do trabalho menos qualificado. No fragmento da fala de um dos Entrevistado II (2021, informação verbal) e Entrevistado III (2021, informação verbal), fica claro o preconceito estabelecido sobre o camponês como sinônimo de ser primitivo: “Hoje eles são mais calmos. Os meninos

---

têm essa questão de violência bem acentuada. Era muito assim”. (Silêncio seguido de expressão facial de reprovação).

O discurso do professor torna-se mais preconceituoso quando o cenário local apresenta que apenas 10% dos alunos da única escola de ensino fundamental da cidade são residentes na cidade e o restante são alunos vindos da zona rural do município trazidos para a cidade através de transporte escolar. Já para o coordenador do município os alunos da cidade e da zona rural são iguais não tem diferença de comportamento nem de perspectivas de futuro. Desta forma busca justificar o fato de o município não ter um currículo voltado para educação no campo mesmo tendo quatro núcleos de escola do campo.

O falseamento da realidade dos sujeitos, em Serrinha, está norteado por um processo histórico de expropriação da pessoa e de negação as condições socioeducacionais que possibilite produção de renda e garantias de permanência no campo. Inclusive sendo a escola esse instrumento de fomento ao êxodo rural e ao processo migratório campo cidade que tem promovido um déficit habitacional no município ao longo dos anos. Tornou-se uma prática comum no campo em Serrinha os jovens em idade de trabalho migrar para a grande Natal em busca de oportunidades de trabalho que dê um aporte financeiro aos demais familiares que continuam residindo no município.

O Entrevistado I (2020, informação verbal), atribui a responsabilidade à falta de material didático, e a um suporte oferecido ao município por parte do Estado. Porém, em nenhum momento responsabiliza o município por parte alguma nesse processo. Firma-se nesse discurso o processo de dominação que se estabelece no âmbito local das instituições sobre os indivíduos dentro do processo de burocratização na “luta simbólica comum”. Como narrado por Herzfeld, 2016, em instância de proporções o maior culpado é sempre “o governo”. Para o Entrevistado I (2020, informação verbal): “Com o processo tecnológico os alunos não se veem mais como do sítio”.

Observa-se uma sequência discursiva que volta a legitimar as práticas de ensino que atualmente são oferecidas na rede municipal e estadual de ensino no município. Contata-se toda uma estrutura semântica discursiva, tanto por parte dos dois professores, quanto por parte do coordenador do município, que objetiva a legitimação de uma educação voltada para a vida na cidade. Ao analisar esse perfil, assumido no discurso dos entrevistados, é possível constatar dois fatores determinantes: primeiro, a ausência de um processo formativo que contemple a realidade múltipla e complexa do território brasileiro, sendo

---

necessária uma avaliação das práticas curriculares do ensino superior ante a realidade da escola do campo no Brasil e, por outro lado, um olhar centrado em uma visão de mundo que parte do urbano como modelo de vida e oportunidade. Um espaço de hegemonia de ideologias de urbanidades onde não comporta do espaço da ruralidade.

### **CONSTATAÇÕES E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS:**

Serrinha tem sete estabelecimentos de ensino fundamental dos quais quatro são Núcleos de Escola do Campo implantados em 2012. Porém, não existe nenhum currículo específico ou ação formativa e/ou pedagógica que diferencie o ensino oferecido nesses núcleos. Também não é claro para os entrevistados a razão de ser da criação dos núcleos. Quando questionados sobre o motivo de os núcleos terem sido criados no município a resposta, tanto o Entrevistado I (2020, informação verbal), como Entrevistado II (2021, informação verbal) e o Entrevistado III (2021, informação verbal) são a mesma resposta: “Para facilitar o acesso das crianças do campo à escola”.

No entanto, a fala dos entrevistados é desqualificada pela própria estrutura organizacional da educação do município.

A escola que fica na sede do município também recebe uma significativa quantidade de alunos vindos de comunidades rurais, e com frequência esses alunos passam por transtornos em relação ao transporte escolar, que chegam a ficar dias sequenciados sem passar nas comunidades, sobre a alegação de estar quebrado. Observa-se, pela ausência de clareza nas informações repassadas aos professores, falta de documentos que priorize a educação no campo, ausência de monitoramento e avaliação das práticas pedagógicas, que gestões têm buscado adequar à realidade local ao que convém em investimentos externos e ao que determina as instâncias federal e estadual, com isso, não existe preocupação em construir um plano pedagógico que contemple o aluno do campo na prática. Bastando cumprir com os trâmites burocráticos demandados nos papéis, uma vez que é consenso que nunca haverá investigação sobre as práticas pedagógicas.

O município tem apenas uma escola de nível médio que está sobre a responsabilidade do estado. A instituição recebe os estudantes tanto da cidade quanto da zona rural. A escola também trabalha com o currículo regular e tem mais de 80% de seus alunos vindos do campo. Em 2020, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

---

(IBGE) mostraram 990 matrículas na rede municipal de ensino e 282 na rede estadual. Um quadro de 62 professores da rede municipal e 15 da rede estadual (IBGE, 2022).

Outro ponto preocupante foi à realidade instaurada em decorrência da pandemia do Covid-19, a partir de março de 2020. Todas as escolas entraram na modalidade remota de ensino e os alunos do campo ficaram limitados por questões de inclusão digital, dificuldades em relação à cobertura da internet e, também, problemas de ordem socioeconômica. Como alternativa os professores organizavam as atividades impressas para que esses alunos fizessem. E os que tinham acesso à internet poderiam ter aulas virtuais. Esse processo automaticamente dividiu os alunos em duas categorias e conseqüentemente os processos de prejuízos no rendimento escolar foram expostos. Os alunos do campo foram os mais afetados nesta situação, em virtude das distâncias e das dificuldades decorrentes. Primeiro por não ter acesso a uma internet de qualidade e depois por não ter um direcionamento claro em relação às práticas de ensino que favorecessem esse público.

Algumas singularidades percebidas a partir de observações etnográficas são necessárias pontuar em relação ao município de Serrinha/RN. De natureza rural-urbano, é comum encontrar famílias na cidade que vivem da agricultura familiar. Mantendo um dualismo entre vida urbana e rural, essas pessoas mantêm suas roças, pequenas criações e, ao mesmo tempo, têm suas residências na cidade ou aqueles que por não conseguir aporte financeiro ou um patrão que tenha terras na zona rural, tentam manter suas pequenas criações no fundo de quintal ou mesmo solto as margens de estradas e terrenos loteados, ainda não construídos, no entorno da cidade.

Outra singularidade de serrinha é a diversidade de modalidades de habitação no campo. Tem comunidades que estão com um declínio populacional, comunidades com sitiantes e casa distantes umas das outras, agrupamentos residenciais da mesma família em formato de clã e pequenos núcleos comunitários que se assemelham ao espaço urbano, com as mesmas características da cidade. Outra informação importante a considerar para esta pesquisa é o fato de embora um município de natureza agroextrativista, Serrinha não tem histórico de lutas sociais marcantes no espaço do campo. O sindicato rural, com sede na cidade, sempre esteve atrelado às estruturas de mandonismo e oligarquias políticas do município.

A própria estrutura sindical está pautada num revezamento do poder que sempre se mantém no domínio de uma família e seus agregados. Embora no município exista

---

assentamento agrário, o MST e nenhum outro grupo de militância rural esteve presente no município com fins a fomentar ações sociais de conquista da terra. O que pode ser observado neste município, é que no curso da história todas as ações e projetos voltados para o campo partiram de ações governamentais e/ou privadas, com financiamentos vindos principalmente da união. Estamos falando de um município que depende em 98,4% de fontes externas (IBGE, 2022). E, nesse sentido, o PMDSS, foi um importante instrumento de construção de várias ações para melhoria da vida no campo, embora descontinuadas. É comum encontra na zona rural do município prédios abandonados ou ocupados por particulares, onde deveria estar funcionando posto de saúde, creches, associações e fábricas, fruto do descaso e da descontinuidade de projetos fundamentais a vida no campo (LEMOS, 2017).

Partindo dos dados sociodemográficos que apontam a situação política, social e econômica enfrentada por Serrinha, no curso do tempo, percebe-se que não se pode partir de conjecturas homogêneas e uniformes, para identificar as trajetórias educacionais voltadas para o aluno do campo. Em Serrinha uma pergunta norteia todo o cenário da semântica discursiva: quem são os alunos do campo? Se na cidade ou no campo o aluno tem as mesmas vivências e experimentam as mesmas conexões. Como podemos mensurar as ações pedagógicas voltadas para o aluno do campo?

Como aponta Ribeiro (2008), no país, a falta de políticas educacionais específicas para a educação rural, na história da Educação, é reconhecida por inúmeros autores e no caso de Serrinha/RN é possível observar mediante a pesquisa, que além dessa ausência de políticas voltadas para educação no campo, existem um processo de generalização das práticas de ensino que aparece claramente na fala dos entrevistados e se confirma no exercício das ações administrativas da secretaria de educação do município. A organização desse espaço sinaliza em sua trajetória um rompimento com as tendências dos estudos de educação rural e/ou no campo, embora apresente um discurso semântico de convergência com os estabelecidos pela legislação educacional (Estadual e Federal). Acaba sendo um espelho de tipicidade de outros municípios do interior do Brasil.

Em Serrinha a semântica discursiva carrega uma lógica explicativa para as atitudes individuais e coletivas e seria necessário em outro momento poder ouvir os alunos e seus familiares para poder entender como se dá suas justificativas quanto ao entendimento dessas relações, já que o foco deste trabalho foram os professores em ação no campo educacional

---

do município. Aqui se produz um olhar direcionado ao fazer do Estado na ação do fazer educacional do professor.

Em suma, esse trabalho objetivou contribuir com uma reflexão que aponta para Herzfeld, quando busca problematizar a identidade do “Ocidente”, buscando propiciar um incômodo produtivo, e dessa maneira, quem sabe, “oferecer uma perspectiva sobre como as pessoas lidam com as forças que tentam controlar quem elas são” (HERZFELD, 2016).

A partir destes apontamentos foi possível selecionar o caminho a percorrer e focar no fazer do professor, diretamente responsável pelas práticas de ensino dentro da sala de aulas, e que ao mesmo tempo, é o foco de toda a pressão e tensão canalizada pela esfera pública de controle e regulação das práticas de ensino que em linhas gerais representam para esse indivíduo o Estado e que por ironia do destino esse professor dentro da sala de aulas é a personificação do mesmo Estado, em representatividade para o aluno. Principalmente quando este está impulsionado da norma e da regra dentro da sala.

## CONCLUSÕES

Conclui-se esta pesquisa, compreendendo que as ideologias dominantes no universo de aplicação das práticas de ensino são introduzidas nos estudantes a partir das relações estabelecidas pelos professores, instrumentalizados inicialmente pelo processo formativo que cada um passou e na sequência por sua inserção no campo de trabalho. Dessa maneira, o professor que poderia propiciar um espaço de abertura reflexiva ao aluno sobre suas práticas e vivências, levando a resenificar seu fazer e viver, o professor com todo o aporte burocrático que dispõe, legitima os processos hegemônicos de dominação da ideia de vida na cidade com todos os fatores ideológicos carregados por essa concepção. São processos de condução as exigências do mundo capitalista sem a necessária formação de uma criticidade para o rompimento com a exploração e dominações sejam no campo ou na cidade.

No espaço etnográfico da pesquisa também fica claro o papel do professor, no processo de legitimação do poder local e de seu corpo burocrático. O professor é um personagem central na representação, explicação e legitimação dessa estrutura de poder que passa mais pela própria postura do professor em sua “performance”, do que pelo que é apresentado e/ou oferecido ao aluno na sala de aulas.

---



O estudo realizado sinaliza para a necessidade de um ordenamento nos processos educativos no Brasil e nas várias práticas e modalidades de ensino. Um país continental precisa de políticas de Estado que sejam claras e objetivas e que contemplem as múltiplas realidades. Não será possível conduzir processos formativos aleatórios sem acompanhamento, planejamentos, avaliações. E principalmente fiscalização sobre as práticas realizadas.

Por fim, ressalta-se que, em Serrinha, não é possível, devido às distâncias, estar no centro do debate da pedagogia da alternância e dos intercâmbios ideológicos dos movimentos de base e do MST, sendo que essa distância não foi suficiente para proteger a escola do campo dos processos de legitimação de uma educação para a cidade, instituída pela forma de violência simbólica oferecida pelo Estado, e tendo como principal agente o professor.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**; tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1985. 248p. (Antropologia, 5).

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Navegando Publicações. Uberlândia, 2016.

BRASIL, Cristina Índio do. **Brasil tem 49 municípios com mais de 500 mil habitantes juntas, essas cidades representam 31,9% da população brasileira**. Agência Brasil. Publicado em 27/08/2021. Disponível em: <[https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/brasil-tem-49-municipios-com-maisde500milhabitantes#:~:text=O%20estudo%2C%20que%20tem%20informa%C3%A7%C3%B5es,31%2C6%20milh%C3%B5es%20de%20habitantes.](https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/brasil-tem-49-municipios-com-maisde500milhabitantes#:~:text=O%20estudo%2C%20que%20tem%20informa%C3%A7%C3%B5es,31%2C6%20milh%C3%B5es%20de%20habitantes.>)> Acesso em: 10 fev. 2022.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. Universidade Federal do Ceará. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <[https://www.scielo.br/j/ep/a/9pR4SJPQLNqFb6mhkxKN6QR/?format=pdf&lang=pt.](https://www.scielo.br/j/ep/a/9pR4SJPQLNqFb6mhkxKN6QR/?format=pdf&lang=pt.>)> Acesso em: 2 fev. 2022.

---

HERZFIELD, Michael. **A produção social da indiferença: explorando as raízes simbólicas da burocracia ocidental.** Michel Herzfeld; tradução de Flavio Gordon. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. - (Coleção Antropologia)

IBGE. **Dados das Cidades e Estados do Brasil, 2022.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em: 10 fev. 2022.

LEMOS, Josenildo da Silva. **"Sô daqui e sô de lá, mas moro na estrada": um estudo de narrativas de vida que se constroem no curso da mobilidade no Agreste do Rio Grande do Norte.** 2017. 116f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

LESSA, Renato. **Da indiferença em primeiro lugar.** Artepensamento, 2009. Disponível em: < <https://artepensamento.ims.com.br/item/da-indiferenca-em-primeiro-lugar/> /> Acesso em: 15 fev. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRINHA/RN. **PMDSS: Plano de Desenvolvimento Sustentável de Serrinha.** Serrinha, 1997.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/KMVyDjXDzMxS4FmpdR7tS6M/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 2 fev. 2022.

Rio Grande do Norte atinge 3.560.903 de habitantes, diz IBGE, <<https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2021/08/27/rn-atinge-3560903-milhoes-de-habitantes-diz-ibge.ghtml>> Acesso em: 28 set. 2021.

## **LETRAMENTOS SOCIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO COM ADULTOS, IDOSOS, MORADORAS/ES DO PÔR DO SOL, CEILÂNDIA-DF.**

Marli Vieira Lins de Assis (UnB)<sup>1</sup>

Guilherme Veiga Rios (Inep)<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo é resultado de uma pesquisa de doutorado, conduzida durante os anos de 2014 a 2017, na comunidade do Pôr do Sol – Ceilândia (DF) –, por meio da implementação de um projeto de alfabetização e de letramento. Com o objetivo de ampliar os letramentos das/os educandas/os no projeto, foram realizadas, juntamente com monitoras (estudantes de cursos de Pedagogia e de Letras) atividades diversificadas e reflexões acerca da leitura e da escrita, que tiveram como base a realidade das/os educandas/os que participaram da pesquisa. Nesse trabalho, apresenta-se uma atividade que teve como tema central o LIXO, a qual foi desenvolvida a pedido das/os próprias/os educandas/os da pesquisa que, ao observarem a quantidade de lixo existente nas ruas do Pôr do Sol, se preocuparam com os danos que isso podia causar a todas/os as/os moradoras/es. Para as discussões empreendidas no texto em tela, foi utilizado o seguinte arcabouço teórico: Street (1984, 2010), Gee (2000), Barton; Hamilton (1998), Kleiman (2012), Rios (2015), Rios; Reis (2016), entre outros, que fundamentaram a pesquisa realizada, numa perspectiva metodológica qualitativa e etnográfica crítica. Considerando esse interesse, a atividade trouxe como resultados: esclarecimentos sobre os males que o lixo pode causar, mudanças de comportamento tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito social, além da ampliação das práticas de leitura e de escrita de todas/os que participaram das atividades propostas.

Palavras-Chave: Letramentos Sociais. Práticas Sociais. Educandas/os Jovens, Adultas/os e Idosas/os trabalhadoras/es.

### **ABSTRACT**

This article is the result of a doctoral research, conducted from 2014 to 2017, in the *Pôr do Sol* community – *Ceilândia (DF)* –, through the implementation of a literacy project. Aiming at expanding literacy around the students in the project, diversified activities and reflections about reading and writing were carried out, together with tutors (students of Pedagogy and Language courses), based on the reality of the students who participated in the research. In this work, an activity is presented that had WASTE as its central theme, which was developed at the request of the students themselves who, when observing the amount of garbage existing in the streets of *Pôr do Sol*, worried about the damage this could cause to all residents. For the

---

1 Pedagogia, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Centro Universitário IESB de Ceilândia, [marlivieira.lins@gmail.com](mailto:marlivieira.lins@gmail.com). Titulação: Doutora em Linguística.

2 Linguística, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [g.veigarios@gmail.com](mailto:g.veigarios@gmail.com). Titulação: Doutor em Linguística.

---

discussions undertaken in this text, the following theoretical framework was used: Street (1984, 2010), Gee (2000), Barton and Hamilton (1998), Kleiman (2012), Rios (2015), Rios and Reis (2016), among others, which grounded the research carried out in a qualitative methodological and critical ethnographic perspective. Considering this interest, the activity brought the following results: explanations about the harm that garbage can cause, changes in behavior both in the personal and social spheres, in addition to expanding the reading and writing practices of all those who participated in the proposed activities.

Keywords: Social Literacies. Social Practices. Young, Adults and Elderly Student Workers.

### **INTRODUÇÃO<sup>3</sup>**

Este texto apresenta uma experiência de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita com adultos e idosos em um bairro na periferia de Ceilândia-Distrito Federal. O objetivo foi implementar um projeto de alfabetização e letramento de base etnográfica e investigar o impacto identitário decorrente de seus resultados para as pessoas participantes, considerando as contribuições de Brian Street (1984, 2010) no âmbito dos Novos Estudos do Letramento - NEL.

A atividade pedagógica teve origem em uma situação-problema-desafio<sup>4</sup>, a qual considera as possibilidades de conscientização acerca do problema tratado - o LIXO - e uma mudança de comportamento em relação a esse problema, por meio da leitura, da escrita, do debate e das práticas orais e escritas de letramento. Este relato de experiência está organizado em dois momentos. O primeiro trata do conceito e de projetos de letramento e o segundo apresenta e discute a atividade pedagógica realizada por meio do tema proposto. Segue o primeiro tópico do estudo que se fundamenta nas pesquisas de letramento empreendidas por Street (1984, 2010), Gee (2000), Barton e Hamilton (1998), Kleiman (2012), Rios (2015), Rios e Reis (2016), entre outros.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção, será apresentado o referencial teórico que norteou o trabalho realizado e ora apresentado nesse artigo, tendo início com a discussão sobre letramento e projetos de letramento que fundamentaram as ações realizadas no projeto de alfabetização e de letramento

---

3 Este artigo é um recorte com adaptações da tese de doutorado desenvolvida a partir de pesquisa de campo no Pôr do Sol – bairro periférico de Ceilândia – DF, por Marli Vieira Lins de Assis sob a orientação de Guilherme Veiga Rios, junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB.

4 Situação-problema-desafio: refere-se a problemas ou dificuldades, que podem ser de natureza afetiva, econômica, política ou cultural. Diz respeito aos desafios de existência e sobrevivência que grupos sociais, organizados ou não, enfrentam em seu cotidiano (RIOS; REIS, 2016, p.213).

supracitado.

### **Letramento e Projetos de letramento**

As discussões acerca da palavra Letramento não são recentes no Brasil e fora do país. Pesquisadores, tais como Street (2014, trad. de Bagno) e Rios (2015) se dedicaram a compreender o termo numa perspectiva social crítica. Além desses autores, Gee (2000, p. 413) define letramento como “[...] um tipo de prática construída a partir de uma linguagem distinta, formas linguísticas elaboradas para mediação em atividades situadas, também construídas socialmente”. Nessa perspectiva social, são utilizadas as noções sobre letramento preconizadas pela Teoria Social do Letramento:

1. O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais: estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;
2. Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
3. As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;
4. As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais;
5. O letramento é historicamente situado;
6. As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido (BARTON e HAMILTON, 2000 trad. de RIOS, 2015, p.155).

Nessa perspectiva, o letramento refere-se aos usos da leitura e da escrita em contextos situados, na igreja, no trabalho, nas atividades formais ou informais. De acordo com Barton e Hamilton (1998) e Barton (1994), o letramento está relacionado à vida social, à interação com as pessoas, às questões ideológicas, às disputas hegemônicas e aos vários domínios da vida contemporânea.

Baynham (1995, p. 1), esclarece que: “Investigar o letramento como uma atividade humana concreta envolve não somente o que as pessoas fazem com o letramento, mas também as suas conclusões sobre o que fazem; envolve ainda os valores que são aplicados e as ideologias que são configuradas”. Neste trabalho são apresentadas, ainda, as contribuições sobre letramento apontadas por Brian Street nos Novos Estudos de Letramento, que compreendem a leitura e a escrita dentro das práticas sociais (STREET, 2003b). Com esta perspectiva, o autor demonstra ser interessante discutir as práticas de letramento e não o letramento isoladamente, considerando que as pessoas utilizam a escrita e a leitura em vários

---

contextos e com significados diferentes. Portanto, corroborando com o autor, não faz sentido falar em apenas uma forma ou de uma prática de letramento, mas de letramentos que podem ser contemplados tanto em práticas quanto em eventos de letramento.

Para Street (1995), as práticas de letramento fazem referência tanto ao comportamento quanto à conceituação social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita. Elas dizem respeito à maneira como um grupo faz uso da língua escrita e revelam as suas concepções, valores, ideias, crenças a respeito da escrita.

Já os eventos de letramento fazem referência às situações reais em que as pessoas usam a leitura, a escrita e a fala. No evento de letramento, os papéis dos participantes, suas identidades sociais e os sentidos dos textos são dinâmicos, isto é, os sentidos dos materiais escritos e as identidades sociais são negociados e reestruturados pelos participantes no curso do mesmo evento.

Tanto nos eventos quanto nas práticas de letramento, podem ser utilizados os modelos de letramento propostos por Street (1984), que são: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

Street (1984) denominará modelo autônomo de letramento para aquele praticado nas escolas, o qual acaba se revelando um padrão reducionista, concebendo a escrita um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto.

Ante o exposto, compreende-se que, no contexto desse estudo, o modelo autônomo de letramento, apesar de muito recorrente nos ambientes de educação, tanto formais quanto não formais, não é interessante, pois não favorece a inserção social, a criticidade e a (re)construção das identidades pessoais, sociais, profissionais. Daí a importância de apresentar o segundo modelo de letramento proposto por Street.

É indispensável pensar numa proposta de letramento que dê condições de participação social, de empoderamento e de construção de novas identidades sociais. Para isso, é preciso pensar no letramento de forma mais ampla, como um processo na vida do indivíduo. Street (2010) destaca em seus estudos a relevância e a urgência de se buscar uma proposta de letramento que considere "o que as pessoas realmente fazem".

Para isso, faz-se necessário ir além do modelo autônomo de letramento, é preciso extrapolar o tecnicismo e a suposta neutralidade linguística e partir para o que de fato os usuários da língua precisam. Nesse contexto, insere-se a perspectiva de um trabalho com o modelo ideológico de letramento, que se concentra nas práticas sociais específicas de leitura e escrita, ou seja, nas práticas de letramento (STREET apud BAYNHAM, 1995). Aliado à

---

compreensão de um conceito de leitura e escrita que contemple as reais necessidades e situações sociais em que as/os educandas/os estão inseridas/os, especialmente as/os que se inserem na Educação de Jovens e Adultos, surge a relevância dos projetos de letramento.

Os projetos de letramento representam um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor... O texto e, portanto, a atividade linguístico-discursiva é central no projeto de letramento, daí seu diferencial se comparado com outros tipos de projetos didáticos (KLEIMAN, 2012, p.29).

Os projetos de letramento têm como uma de suas principais características rever as práticas pedagógicas que envolvem o ensino de escrita, de forma que essas passem a considerar o mundo social das/os educandas/os. Para a autora (op.cit.),

uma possível decorrência dessa concepção de ensino é o encurtamento da distância entre a língua falada e a língua escrita: primeiro, porque as práticas letradas incluem práticas orais como, entre outras, as de participar de um debate, fazer uma apresentação de seminário, fazer uma entrevista e, segundo, porque no decorrer de um projeto, criam-se situações que permitem a percepção de que tanto o uso da escrita quanto o exercício da oralidade estão implicados em situações de legitimação do grupo, ou seja, criam-se situações que permitem perceber a imbricação entre os usos da linguagem e mudança social (p. 30-31).

Para Kleiman (2012, p.35), os projetos de letramento “são uma forma de tentar obter mais sucesso no fortalecimento, e não na exclusão, desses grupos previamente marginalizados por meio da escola”. No caso da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, os projetos de letramento devem partir do resgate da cidadania, do fortalecimento das camadas menos privilegiadas e das pessoas pouco escolarizadas, dando-lhes condições de participação social e de real conhecimento de seus direitos e deveres. Para tanto, as aulas de língua portuguesa devem se pautar no que de fato é significativo para essas pessoas, considerando suas práticas sociais.

No projeto de letramento, as atividades de leitura, escrita e fala devem oferecer aos alunos condições de “falar situadamente, questionando, asseverando, argumentando em prol de si mesmos e de suas comunidades, por meio de diferentes linguagens e múltiplos letramentos, em diversos contextos escolares e não escolares que favoreçam a apropriação da escrita (KLEIMAN, 2012, p.29).

No projeto: Letramentos e Identidades Sociais, realizado no Pôr do Sol, bairro de Ceilândia, Região Administrativa de Brasília (DF), foram desenvolvidas, juntamente com monitoras – estudantes de instituições superior em que uma das autoras leciona (Marli) – atividades que contemplaram as reais necessidades de leitura e escrita das/os educandas/os

---

numa perspectiva ideológica de letramento, como propõe Street (1984). Um exemplo será apresentado no tópico a seguir.

### **Dialogando com os conceitos apresentados por Brian Street**

O projeto: Letramentos e Identidades Sociais surgiu para atender a uma demanda específica: a de pessoas que gostariam de ampliar sua leitura e sua escrita e saber utilizá-las com mais segurança em suas práticas sociais, considerando as demandas e os problemas encontrados na comunidade do Pôr do Sol.

Com base nos interesses específicos desse grupo bastante heterogêneo de pessoas, foram sendo consideradas as atividades considerando os interesses das/os participantes, conforme observa Street (2010) em uma entrevista na UFSJ em 2010. Em um momento de sua fala, o autor destacou: “Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem. Naquilo que realmente é importante para as pessoas e para suas práticas sociais”.

Nessa perspectiva, logo no começo do projeto, foi perguntado às/aos educandas/os o que elas/es gostariam que fosse trabalhado nos encontros; que temas seriam importantes para elas/es, que tipos de leitura e de escrita gostariam que fossem desenvolvidos ao longo das aulas. Para esses questionamentos, foram recebidas as seguintes respostas<sup>5</sup>:

P1: professora, a senhora poderia falar sobre os problemas que encontramos aqui no Pôr do Sol. Dando sequência à atividade, foi perguntado às/aos educandas/os:

Professora: a que problemas você está se referindo?

P1: saúde, trabalho, segurança, o lixo que é demais aqui onde nós moramos.

Em sequência, foi perguntado:

Professora: olha, eu acho os temas importantes e interessantes, pois fazem parte da realidade de vocês, das experiências que vocês têm aqui no Pôr do Sol.

Nesse momento, observa-se uma relação entre a fala de Street (2010) e a ação realizada entre as/os participantes do projeto. Dando sequência ao diálogo, são feitas novas indagações:

Professora: por onde vocês querem começar?

P2: professora, podemos começar pelo lixo, porque é um problema grande e que gera outros problemas.

Diante da fala do educando, foram feitas as seguintes colocações tanto pela professora responsável pelo projeto quanto pelas/os educandas/os:

Professora: Perfeito! Primeiramente, é importante saber o que vocês sabem sobre lixo.

P1: lixo é tudo que não serve mais e que a gente joga fora.

---

<sup>5</sup> As interações apresentadas ao longo deste artigo foram estabelecidas entre a professora pesquisadora, à época doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília e as/os educandas/os participantes do projeto.





P2: são os restos.

P3: é o que não queremos mais.

P4: é o que não presta mais.

Professora: muito bem, todas as respostas de vocês estão corretas. Mas por que o lixo incomoda tanto vocês aqui no Pôr do Sol?

P1: professora, é porque as pessoas aqui do Pôr do Sol são sem educação, jogam o lixo em qualquer lugar.

P5: professora, aqui no Pôr do Sol, quando chove, a água da chuva carrega todo o lixo que está nas ruas lá de cima aqui para baixo, na porta da igreja mesmo, fica tudo cheio de lixo, entope tudo, vira uma confusão.

Professora: ok, vocês têm razão, o lixo é um grande problema aqui no Pôr do Sol e, por isso serão realizadas atividades de leitura e de escrita com vocês contemplando o tema em tela, nos próximos encontros.

Assim, foi encerrada a primeira aula sobre o tema. No segundo encontro, a aula foi iniciada com uma conversa sobre o lixo, sobre os danos que causa ao meio ambiente e à saúde. Esse momento foi bastante significativo, pois as/os participantes começaram dizendo que o lixo causa vários problemas, tais como: gripe, febre, vermes, doenças que ficam no limiar do senso comum, mas não falaram de algumas doenças que podem ser causadas e que são importantes dentro desse contexto.

Depois dessa introdução ao tema, foi lido e debatido o seguinte texto: Problemas que o lixo causa ao meio ambiente, disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://www.re9recicle.com.br/2015/problemas-que-o-lixo-causa/>. Durante a discussão, foi possível perceber que muitas/os não conheciam as doenças que podem ser causadas pelo lixo, não sabiam que o acúmulo de lixo pode provocar acidentes e, por fim não tinham consciência de que o lixo pode aumentar a poluição do ar que respiramos.

No entanto, o que mais chamou a atenção de todas/os foi o fato de o lixo provocar inundações. Ficaram espantadas/os e mais preocupadas/os com a quantidade de lixo jogado nas ruas do Pôr do Sol. Nesse momento, houve um momento de discussão acerca do que cada uma/um podia fazer para amenizar esse problema e as/os participantes do projeto falaram:

P1: não colocar o lixo na calçada, antes do dia do carro do lixo passar.

P2: não jogar o lixo no chão.

P3: cuidar do nosso lixo e do lixo do nosso vizinho que não sabe dos problemas que o lixo pode causar.

P4: saber onde descartar as pilhas.

Diante das falas, as/os educandas/os foram parabenizadas/os e apresentadas/os a um texto sobre curiosidades em relação ao lixo, disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=tempo+de+decomposi%C3%A7%C3%A3o+do+lixo&oq=tempo+&gs\\_l=psyab.1.0.0i67k1j0i67k112.3742.9745.0.11315.57.20.2.0.0.0.232.2241.0j15j1.16.0....0...1.1.64.psy-ab..46.11.1183.6..35i39k1j0i22i30k1j0i131k1.zJNoiyiHolA](https://www.google.com.br/search?q=tempo+de+decomposi%C3%A7%C3%A3o+do+lixo&oq=tempo+&gs_l=psyab.1.0.0i67k1j0i67k112.3742.9745.0.11315.57.20.2.0.0.0.232.2241.0j15j1.16.0....0...1.1.64.psy-ab..46.11.1183.6..35i39k1j0i22i30k1j0i131k1.zJNoiyiHolA)

Após a leitura coletiva desse segundo texto, foi realizado um debate considerando o que já sabiam sobre o lixo e o que tinham acabado de aprender. O texto foi uma grande novidade para todas/os, pois não conheciam as informações apresentadas e ficaram surpresas/os com algumas descobertas, tais como o tempo que pneu leva para se decompor no meio ambiente. Assim, foi encerrado o encontro.

Face ao exposto, compreende-se que a proposta aqui apresentada vai ao encontro das ideias de Street (1995, 2014), uma vez que ele afirma ser necessário sair das práticas de leitura e escrita que estão voltadas para o modelo autônomo de letramento, para as práticas que tratam a leitura e a escrita de forma articulada às práticas sociais das quais as pessoas participam.

No terceiro encontro sobre o tema proposto, foi produzido um texto coletivo. De posse de dois computadores, as/os participantes da pesquisa e as monitoras do projeto, estudantes dos cursos de Pedagogia e de Letras, construíram um texto com os conhecimentos adquiridos. Veja:

**Figura 01** – Texto produzido: Lixo é no Lixo



**Fonte:** Criação das/os educandos/as participantes do projeto com as monitoras.

No último encontro, a aula foi introduzida com um debate sobre as aprendizagens que elas/es tiveram por meio da atividade desenvolvida e as/os educandas/os revelaram não só as aprendizagens como também algumas mudanças de comportamento:

P1: professora, eu aprendi que não podemos jogar o lixo no chão, pois quando a chuva vem muito forte, pode ter inundação.

P2: eu comecei a cuidar do meu lixo e do lixo do meu vizinho, quando ele coloca o lixo antes do dia do lixeiro passar, eu vou lá e peço para ele guardar para os animais não rasgarem os sacos e sujarem ainda mais a cidade.

P3: professora, eu descobri que o padre Moacir criou um lugar na igreja para descarte de restos de materiais que podem danificar a natureza.

Considerando essas colocações, aproveitou-se o momento para elogiar a todas/os pelas falas e pelos novos comportamentos e foi sugerido que em encontro posterior todas/os entregassem os textos que foram produzidos, junto com saquinhos de lixo, na rua principal do Pôr do Sol. Todas/os aceitaram a sugestão. No último encontro, todas/os as/os participantes

---

do projeto foram à rua principal (a mais suja do Pôr do Sol) para entregar o texto sobre lixo e os saquinhos, com o ensejo de falar com as pessoas sobre a necessidade de manter a cidade limpa e sobre as doenças que o lixo causa. Foi um momento único e de muita aprendizagem para todas/os.

**Figura 02** – Entrega do texto e das sacolas de lixo nas ruas do Pôr-do-Sol



**Fonte:** Própria (2018).

## **METODOLOGIA**

A metodologia de pesquisa empregada na pesquisa fundamenta-se numa pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico crítico. A pesquisa foi realizada na cidade do Pôr do Sol - Ceilândia (DF) e contou com a participação dos moradores do local, que desejam ampliar as possibilidades de usos da leitura e da escrita em suas práticas sociais, de graduandas do curso de Pedagogia e de Letras de duas Instituições de Ensino Superior do DF, além da professora pesquisadora, que estava realizando seu doutorado. Durante a pesquisa de campo, foram utilizados vários instrumentos de coleta e de análise de dados, tais quais: observações participantes, entrevistas semiestruturadas, notas de campo e grupos focais, com o objetivo de ampliar a leitura e a escrita das/os educandas/os, promover a (re) construção de suas identidades sociais e favorecer uma maior participação social.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O projeto trouxe mudanças significativas para todas/os que dele participaram. As atividades propostas que surgiram dos interesses das/os educandas/os foram determinantes não só para o êxito do projeto, mas acima de tudo para que, a partir dele, fossem possíveis a ampliação de seus letramentos, bem como uma maior participação social e uma (re)construção identitária, de forma que as identidades que, inicialmente, se organizavam em torno do medo, da vergonha e da insegurança, pudessem ser substituídas por identidades fortalecedoras, empoderadas e críticas. Ante o exposto, reforça-se a necessidade de as/os

---

professoras/es e pesquisadoras/es desenvolverem seus trabalhos partindo da variedade de práticas culturais relacionadas à leitura e à escrita, visando desnaturalizar práticas hegemônicas e valorizar os saberes das pessoas em suas comunidades, como destaca Street (1984).

## CONCLUSÕES

Neste texto, foi apresentada uma experiência de letramento com adultos e idosos moradores/es do Pôr do Sol e, como propõe Street (2010), iniciou-se de onde toda experiência de letramento deve começar: do interesse das/os educandas/os e, para elas/es o que de fato interessava no começo do projeto eram as demandas e os problemas sociais que as/os moradoras/es do Pôr do Sol enfrentam no dia a dia, por isso o trabalho desenvolvido teve início pelo lixo, algo tão presente nessa comunidade.

A atividade com a situação-problema-desafio do lixo foi de grande relevância para todas/os, pois por meio dos textos lidos, dos debates, das participações, foi possível compreender os problemas que o lixo pode trazer às/aos moradoras/es e a toda a comunidade do Pôr do Sol. Foi possível verificar não só uma mudança de conceitos, mas também uma mudança de comportamento e atitudes, além da ampliação dos letramentos e da influência dessa ampliação nas práticas sociais das/os educandas/os de pesquisa.

Com este trabalho, foi possível compreender que as práticas que envolvem a escrita e a leitura estão atreladas à cultura, à história e a discursos e relações de poder, em oposição à perspectiva autônoma do letramento, centrada no sujeito e nas capacidades individuais de elaborar um texto escrito, desvinculado das práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Marli Vieira Lins de. **LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF)**. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística da Universidade de Brasília, 293p, 2018.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Blackwell, 1994.

BARTON, D; HAMILTON, M. **Local literacies**. London and NY: Routledge, 1998.

---



---

BAYNHAM, M. **Literacy practices**. Investigating literacy in social contexts. Londres/Nova York: Longman, 1995.

**CURIOSIDADES sobre o lixo.** Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=curiosidades+sobre+o+lixo&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=YXxiEiKk6avJYM%253A%252CLvDkK91QG4Mpm%252C &usq= 0j u-UwWQ-at5bREEi0ySm4Jj5qY%3D&sa=X&ved=0ahUKEwiUt-HPo9PZAhUjwFkKHfncCGMQ9QEIZzAJ#imgsrc=YXxiEiKk6avJYM>. Acesso em: 10 de fev.de 2016.

GEE, J. P. Teenagers in new times: a New Literacy Studies perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 43, n. 5, Feb. 2000.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (eds.). **Situated Literacies**. London: Routledge, 16-34, 2000.

KLEIMAN, A. **EJA e o ensino de língua materna**: relevância dos projetos de letramento, 2012. Disponível em: <https://periodiifsc.edu.br/index.php/EJA/article/download/874/pdf>. Acesso em: 10 nov.2012.

**PROBLEMAS QUE O LIXO CAUSA.** Disponível em: <http://www.re9recicle.com.br/2015/problemas-que-o-lixo-causa/>. Acesso em: 10 fev. 2016.

REIS, R. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. 2000. (Tese de doutorado), Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/. Campinas, São Paulo, 2000.

RIOS, G; REIS, R. Alfabetização de adultos, como linguagem-desenvolvimento do ser-humano. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 16, n.2: p. 205-217, 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 10 fev. 2016.

RIOS, G. Discurso docente sobre conceitos no ensino de língua portuguesa como língua materna e a consciência linguística crítica. **Revista Domínios de Linguagem**, Uberlândia, vol. 9, n. 4, out./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/28742>. Acesso em: 11 fev. 2023.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

\_\_\_\_\_. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development ethnography and education. London: Longman,1995.

\_\_\_\_\_. **Literacy events and literacy practices**: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. *Multilingual literacies*: reading and writing different worlds. John Benjamins B.V., 2000, p.17-29.

---



\_\_\_\_\_. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003a.

\_\_\_\_\_. What’s “new” in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education.** Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p.77-99, 2003b.

\_\_\_\_\_. Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Trad.: Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

**LUDO QUÍMICO, UMA ABORDAGEM PARA QUÍMICA ORGÂNICA NA  
TERCEIRA SÉRIE NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO DANTAS –  
APODI, RN**

Levítico dos Santos Soares<sup>1</sup>  
Maria Eduarda Nobre Monteiro<sup>2</sup>  
Larissa Gama Oliveira<sup>3</sup>  
Suzana Maria Alves de Souza Reinaldo<sup>4</sup>  
Alcivan Almeida Evangelista Neto<sup>5</sup>

**RESUMO**

Um dos problemas relacionados ao ensino de Química é no que diz respeito a dificuldade de compreensão dos conteúdos por parte dos alunos devido a abstração que muitas vezes é presente na disciplina. Dessa forma, através do presente artigo, realizamos uma proposta de Jogo Didático que tem como objetivo trabalhar o conteúdo de Química Orgânica em turmas do Ensino Médio. Vários artigos defendem o uso de metodologias ativas no ensino, dentre eles, os jogos didáticos, como Bacich e Moran (2018) e Souza *et al.* (2022), respectivamente. Esperamos que essa proposta de jogo seja capaz de tornar o estudo de nomenclaturas de compostos orgânicos e cadeias carbônicas mais fácil de ser entendido e compreendido, desenvolvendo capacidades que permitam a assimilação do conteúdo.

Palavras-chave: Ensino de Química. Jogos Didáticos. Aprendizagem ativa.

**ABSTRACT**

One of the problems related to teaching Chemistry is the difficulty students have in understanding the content due to the abstraction that is often present in the subject. Thus, through this article, we propose a Didactic Game aimed at working on the content of Organic Chemistry in high school classes. Several articles advocate the use of active methodologies in teaching, including didactic games, such as Bacich and Moran (2018) and Souza *et al.* (2022), respectively. We hope that this game proposal will be able to make the study of organic compound nomenclature and carbon chains easier to understand and comprehend, developing skills that allow for the assimilation of content.

Keywords: Teaching of Chemistry. Didactic Games. Active Learning.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Química, IFRN – Campus Apodi, [levitico.soares@escolar.ifrn.edu.br](mailto:levitico.soares@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em Química, IFRN – Campus Apodi, [eduarda\\_albuquerque1@hotmail.com](mailto:eduarda_albuquerque1@hotmail.com)

<sup>3</sup> Licenciatura em Química, IFRN – Campus Apodi, [larissagamaoliveira@outlook.com](mailto:larissagamaoliveira@outlook.com)

<sup>4</sup> Licenciada em Química, Escola Estadual Professor Antônio Dantas, [susanareinaldo@hotmail.com](mailto:susanareinaldo@hotmail.com)

<sup>5</sup> Doutor, IFRN – Campus Apodi, [alcivan.almeida@ifrn.edu.br](mailto:alcivan.almeida@ifrn.edu.br)

---

## INTRODUÇÃO

Durante todo o percurso enquanto alunos, nos deparamos com inúmeras disciplinas ofertadas no currículo escolar, cada uma delas com suas peculiaridades, objetivos e conteúdos definidos. Porém, para que elas possam ser devidamente compreendidas e cumpram com seus objetivos, é necessário que haja um método de ensino que sirva como base para que esse aprendizado ocorra de forma efetiva e significativa, sendo esse um dos principais desafios, segundo Soares e Garcez (2017), do processo de ensino e aprendizagem.

Tanto na disciplina de Química quanto nas demais, no geral, o que observamos é uma forte tendência ao ensino tecnicista e tradicional, onde o foco está na repetição e memorização dos conceitos, o que torna seu estudo desinteressante, maçante e pouco motivador. Para romper com esse modelo de ensino, a utilização de métodos que aproximam o conteúdo do aluno faz com que essa etapa se torne melhor aproveitada e, também, que haja um real aprendizado, não uma simples memorização das definições e conceitos envolvidos.

Nessa perspectiva, os Jogos Didáticos surgem como meios capazes de transcender com o tradicionalismo comumente observado, trazendo consigo características que fazem da Química uma área de estudo mais empolgante, divertida e, ao mesmo tempo, sem deixar de promover o aprendizado dentro e fora da sala de aula.

Com isso em mente, esse artigo tem como objetivo abordar uma intervenção através da proposta de um do Jogo Didático de nome "Ludo Químico", o qual se utilizará da mecânica do jogo para trabalhar o conteúdo de Química Orgânica.

Nós, como professores em formação, acreditamos que a utilização de metodologias que vão além do tradicionalmente visto nas escolas, no geral, trazem uma série de benefícios ao discente, além de proporcionar aos mesmos um ensino de qualidade e de uma forma muito mais atrativa e dinâmica. Esperamos que, através dessa proposta, o ensino de Química possa ser facilitado, instigando o interesse em aprofundar-se nos conceitos que a mesma estuda.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma questão bastante discutida há tempos é no que diz respeito às diferentes formas de se ensinar e aprender. Essa discussão levou a criação de novos métodos de lecionar, cada um deles possuindo suas próprias peculiaridades e objetivos, mas sempre buscando facilitar o

---



processo de ensino-aprendizagem para que o discente possa compreender os conteúdos de suas respectivas disciplinas (BARROS, 2022).

Algumas dessas novas maneiras estão na utilização de metodologias que promovem um maior dinamismo e transcendem o ensino tradicional e tecnicista amplamente utilizados atualmente nas instituições de ensino, onde o enfoque está somente na repetição e memorização dos conceitos, sem uma apropriação crítica dos mesmos (PEREIRA et al. 2020).

Um exemplo disso são as metodologias ativas, que de acordo com Azevedo, Pacheco e Santos (2019), possuem como pressupostos a contextualização e aproximação do conteúdo com a realidade em que o aluno está inserido, sendo esse um fator essencial na aprendizagem pois, ainda segundo os autores, ser capaz de visualizar o conteúdo estudado faz com que o mesmo faça sentido e, assim, a informação deixa de ser apenas uma série de saberes que o discente precisa aprender momentaneamente para sua avaliação e passa a ser relevante para o mesmo.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas surgem como meios capazes de romper com esse ensino maçante, repetitivo e sem reflexão dos conteúdos. Bacich e Moran (2018, p. 4) afirmam que elas dão “[...] ênfase ao papel de protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo”.

Dessa forma, o aluno deixa de ser um sujeito passivo do seu processo de ensino-aprendizagem e passa a ser um sujeito ativo, não dependendo mais completamente da figura do professor para que seu conhecimento seja construído, como normalmente ocorre (PEREIRA et al. 2020).

Ainda de acordo com Azevedo, Pacheco e Santos (2019), dentre os pontos positivos de sua utilização, estão a aproximação da realidade com o qual ele está inserido, a integração entre teoria e prática e a responsabilização do aluno como autor do seu próprio conhecimento.

No entanto, existem muitas formas de se aplicar tais métodos no ensino e, nas últimas décadas, com a chegada das TICs e TIDICs nas escolas, as possibilidades de como ministrar uma aula passaram por inúmeras transformações e alterações em decorrência dos materiais didáticos e pedagógicos advindos dessas novas tecnologias.

Bévort e Belloni (2009) são algumas das teóricas que defendem o uso dessas tecnologias no ensino. De acordo com elas, sua utilização na sala de aula é fundamental porque elas já estão amplamente difundidas na sociedade contemporânea, uma vez que grande parte das crianças e adolescentes já possuem acesso à internet e dispositivos eletrônicos à sua disposição, o que facilita seu uso e implementação enquanto facilitadores de aprendizagem.

---

Ainda de acordo com as mesmas autoras, o uso dessas ferramentas é importante pois trata-se de um processo de aprimoramento de habilidades para a compreensão, análise crítica, produção e utilização de informações e mensagens de diversos tipos, mediante a construção de competências.

Uma maneira de se trabalhar as TICs e TIDICs em sala de aula para promoverem a aprendizagem e o engajamento dos discentes é através da gamificação, a qual tem seu “conceito baseado no ato de exportar elementos estruturais existentes em jogos para aplica-los em atividades que compõem rotinas de estudos, treinamentos e jornadas profissionais.” (BARBOSA; AMARAL, 2021, p.2).

E, apesar de poder se utilizar desses meios para promover o ensino-aprendizagem, a gamificação não se limita apenas na utilização dessas tecnologias para exercer seu papel na educação, como apontado por Souza et al. (2022), onde exemplos como o “Dominó das Ligações Químicas” ou o “Jogo da Memória de Geometria Molecular” são descritos e apresentados como alternativas que não dependem de aparelhos eletrônicos ou conexão com a internet para tal.

Os jogos, quando aplicados com a finalidade de promover o ensino, denominam-se Jogos Educacionais. Para Dutra (2018, p. 40-41), utilizar-se desses meios é:

“Um jeito de engajar e motivar as pessoas em situações que seriam difíceis, tediosas ou cansativas sem o lúdico, elemento capaz de torná-las atraentes e, portanto, promover resultados espontâneos através da “diversão”. Não é transformar tudo em jogos, pois te mantém no mundo real. É tornar a experiência melhor, aprender com os jogos, achar os elementos que podem aprimorar a experiência que já está vivida.”

Dessa forma, por se utilizar de atrativos que despertam o interesse dos alunos, os jogos possuem um amplo potencial didático e pedagógico como facilitadores de aprendizagem, sendo capazes de promoverem uma maior participação dos discentes, tornando a aprendizagem mais dinâmica, natural e espontânea (CARDOSO; MESSEDER, 2021).

## **METODOLOGIA**

O presente artigo apresenta uma proposta de jogo didático denominado "Ludo Químico", o qual visa trabalhar conteúdos de Química Orgânica. Pelo fato deste ser um conteúdo amplo, limitaremos o conteúdo apenas a nomenclatura de compostos orgânicos e cadeias carbônicas.

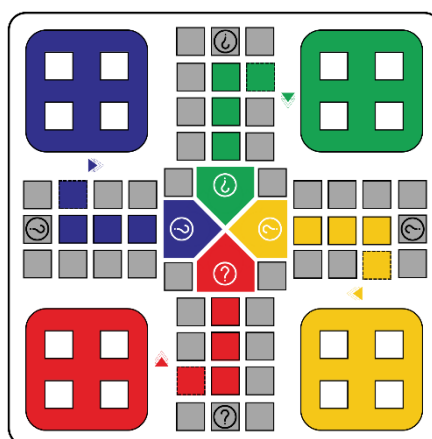
---

Outros artigos também trabalham conteúdos de Química através da utilização de jogos como o próprio Ludo, atualmente utilizado nessa pesquisa, como é o caso da proposta de Nascimento *et al.* (2018), o qual utiliza-se desse meio para aplicá-lo ao estudo de Ligações Químicas em uma turma da rede pública da primeira série do IFPE - Campus Vitória de Santo Antão.

O caráter da pesquisa é qualitativo, que segundo Sousa e Santos (2020), busca compreender o indivíduo e suas interações com o ambiente no qual está inserido para que, dessa forma, aconteça a construção do conhecimento. O público-alvo são alunos da terceira série do ensino médio da Escola Estadual Professor Antônio Dantas - Apodi, RN -, onde futuramente será aplicado.

Para se jogar Ludo, é necessário possuir um tabuleiro, e a construção do seu design foi inteiramente realizada pelos pesquisadores do presente artigo mediante a utilização do programa de design gráfico denominado "Canva". Apesar de ser um software pago através de uma assinatura, há a opção de oferta dos recursos pagos para professores e alunos, sendo esse o nosso caso. Por isso, alguns dos recursos visuais e textuais utilizados são "pagos", porém, para usos sem fins lucrativos, de acordo com os termos de compromisso da empresa, pode-se utilizar desses recursos sem a necessidade de um pagamento para tal (no plano estudantil). A seguir, a apresentação do tabuleiro.

**Figura 01:** Tabuleiro.



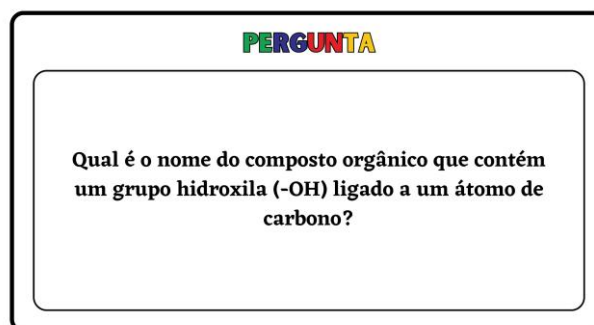
**Fonte:** Própria (2023).

O jogo utiliza-se do tabuleiro do Ludo tradicional, porém, como diferencial, possui casas especiais com uma interrogação, como pode ser observado na Figura 01, acima. Quando o

jogador para em alguma dessas casas, ele necessariamente precisa responder uma pergunta e acertar; caso contrário, ele permanecerá no lugar em que estava antes de rolar o dado.

Como mencionado anteriormente, caso pare em uma das casas especiais, o jogador deverá responder uma pergunta. Essas perguntas estão disponíveis nas cartas e sua disponibilidade é aleatória, uma vez que elas precisam ser embaralhadas para serem puxadas depois. Aqui, aplica-se a mesma justificativa da criação do tabuleiro, sendo elas, as cartas, produzidas da mesma forma. A seguir, a apresentação das cartas em frente e verso.

**Figura 02:** Carta (frente).



Fonte: Própria (2023).

**Figura 03:** Carta (verso).



Fonte: Própria (2023).

As perguntas serão disponibilizadas em cartas como a apresentada acima, sendo 25 delas. Elas serão referentes ao conteúdo de Química Orgânica e, como citado anteriormente,

---



especificamente a parte de nomenclatura de compostos orgânicos e cadeias carbônicas. A seguir, será apresentado uma lista com as regras:

- Pode ser jogado por no máximo quatro pessoas;
- Cada jogador ficará com quatro peões de cores iguais, sendo verde, vermelho, amarelo ou azul;
- O jogo dará início quando algum jogador tirar 6 no dado;
- Se o número indicado pelo dado cair em uma casa com o ponto de interrogação, o jogador deverá responder uma pergunta aleatória retirada de uma das cartas;
- Caso responda errado, o jogador não avançará e, como resultado, voltará para o lugar que estava antes de rolar o dado;
- Se o número indicado pelo dado fazer com que um jogador chegue com seu peão na mesma casa onde já está o peão de outro jogador, o peão do outro jogador voltará para o centro e terá que começar novamente;
- O objetivo do jogo é ser o primeiro a levar seus quatro peões a dar uma volta no tabuleiro e a chegar no ponto final marcado com sua cor;
- Para vencer, é necessário responder uma pergunta, a qual será retirada das cartas. No caso de erro, o jogador não vencerá e terá que voltar para a casa que ocupava antes de rolar o dado.
- O jogo acaba quando um jogador ganhar. As demais posições, segundo, terceiro e quarto, serão definidas conforme o progresso: quando maior o progresso, mais acima na colocação ficará.

Um ponto importante é que a verificação das respostas deverá ser feita pelo docente ou responsável pela aplicação do jogo e turma, tendo em vista que, nesse artigo, não será disponibilizado um gabarito de respostas. Abaixo, as perguntas que estarão nas cartas:

1. Quantos átomos de carbono possui o metano?
2. Quantos átomos de carbono possui o etano?
3. Quantos átomos de carbono possui o propano?
4. Quantos átomos de carbono possui o butano?
5. Quantos átomos de carbono possui o pentano?
6. Quantos átomos de carbono possui o hexano?
7. Quantos átomos de carbono possui o heptano?
8. Quantos átomos de carbono possui o octano?



9. O Etanol possui esse nome por ter uma ligação do tipo [ ]
10. O sufixo "O" indica que a função é um(a) [ ]
11. O que o sufixo "OL" indica?
12. Pelo quê são formados hidrocarbonetos?
13. O álcool se caracteriza por possuir uma estrutura específica ligada ao átomo de carbono.  
Qual o nome dessa estrutura?
14. Qual o nome do composto orgânico  $\text{CH}_4$ ?
15. Qual é o nome do composto orgânico que contém um grupo hidroxila (-OH) ligado a um átomo de carbono?
16. Qual é o nome do composto orgânico que contém uma ligação tripla entre dois átomos de carbono?
17. Qual é o nome do composto orgânico que contém uma ligação dupla entre dois átomos de carbono e dois átomos de hidrogênio?
18. Qual é o nome do composto orgânico que contém uma ligação dupla entre um átomo de carbono e um átomo de oxigênio ( $\text{C}=\text{O}$ )?
19. Qual é o nome do composto orgânico que contém dois grupos metil ( $-\text{CH}_3$ ) ligados a um átomo de carbono?
20. Qual é o nome do composto orgânico que contém uma cadeia carbônica contínua de quatro átomos de carbono e um grupo funcional álcool (-OH) ligado a um átomo de carbono terminal da cadeia?
21. Qual é o nome do composto com a fórmula molecular  $\text{C}_6\text{H}_{12}$ ?
22. Qual é o nome do composto com a fórmula molecular  $\text{C}_5\text{H}_{12}$ ?
23. Qual é o nome do composto com a fórmula molecular  $\text{C}_4\text{H}_{10}$ ?
24. Qual é o nome do composto com a fórmula molecular  $\text{C}_7\text{H}_{14}$ ?

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Esperamos que utilizando o jogo Ludo Químico, professor e aluno possam ter o processo de ensino-aprendizagem facilitado pela lucidez durante o processo, tornando esse momento mais prazeroso e, ao mesmo tempo, promovendo a participação mais ativa do discente.

De acordo com Santana (2008):

“O objetivo da atividade lúdica não é apenas levar o aluno a memorizar mais facilmente o assunto abordado, mas sim induzir o raciocínio do aluno, a reflexão, o pensamento e conseqüentemente a construção do seu conhecimento, onde promove a construção do conhecimento cognitivo, físico, social e psicomotor. Além do desenvolvimento de habilidades necessárias às práticas educacionais da atualidade.”

Baseando-se na citação anterior, as atividades lúdicas, como os Jogos Didáticos, não são ferramentas que devem ser utilizadas com o objetivo de promover a memorização dos conceitos, mas é algo que vai além de uma simples memorização. Elas promovem o desenvolvimento de competências, como citadas, do “cognitivo, físico, social e psicomotor”.

Assim, entendemos que, de acordo com Souza *et al.* (2022), esse tipo de metodologia causa um aprendizado mais significativo para o aluno, além de haver uma maior motivação para o aprendizado, visto que proporciona diversão nessa etapa. Ainda, de acordo com Macedo, Petty e Passos (2005), a utilização de jogos didáticos faz com que os alunos trabalhem e adquiram conhecimento sem que estes percebam, sendo algo que acontece de forma inconsciente.

Souza *et al.* (2022, p. 18) ainda traz resultados relevantes no que diz respeito à utilização de jogos em seu artigo de título “Jogos para a fixação de Conteúdos de Química no Ensino Médio: Modalidade Presencial X Modo Remoto”. Na ocasião, foram aplicados jogos nas duas modalidades e, como resultado, de acordo com os autores, os alunos que passaram pela experiência apontaram que a Química é “uma disciplina acessível e familiar a depender da abordagem.”.

Dessa forma, podemos concluir a aplicação de metodologias inovadoras no ensino ajudam o discente a compreender melhor a disciplina e torna-a mais interessante de ser estudada e, para o docente, elas surgem como ferramentas auxiliares para a promoção de um facilitador de aprendizagem. Não se trata de eliminar ou excluir os meios tradicionais de ensino, como a utilização do livro didático, por exemplo, mas sim de se utilizar de meios que facilitam a aprendizagem e otimizam esse processo através do lúdico (MINUZI *et al.* 2020).

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. B.; PACHECO, V. A.; SANTOS, E. A. DOS. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 9, p. 1–22, 6 ago. 2019.

---

Bacich, Lilian; Moran, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso, 2017

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, J. M. BACICH, L. (org.). **Metodologias ativas para uma construção inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25

BARBOSA, M. L.; AMARAL, S. F. DO. Aplicativos e gamificação na educação: possibilidades e considerações / Applications and gamification in education: possibilities and considerations. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 23974–23987, 10 mar. 2021.

BARROS, A. T. **Jogos didáticos para o ensino de zoologia: Uma revisão bibliográfica**. v. 21, 2022.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1081–1102, dez. 2009.

CARDOSO, A. C. DE O.; MESSEDER, J. C. Gamificação no ensino de química: uma revisão de pesquisas no período 2010 - 2020. **Revista Thema**, v. 19, n. 3, p. 670–687, 12 nov. 2021.

DUTRA, F. **O efeito melão: potencialize a flexibilidade cognitiva pela arte e gamificação**. São Paulo: DVS Editora, 2018.

MACEDO, L; PETTY, A. L. S; PASSOS, N. C; **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINUZI, N. A. et al. **GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. [s.d.]. p. 1396–1416, 31 dez. 2020.

PEREIRA, R. J. B. et al. MÉTODO TRADICIONAL E ESTRATÉGIAS LÚDICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA PARA ALUNOS DE ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE SANTARÊM-PA. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 15, n. 02, p. 106–123, 4 nov. 2020. qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2.

Santana, E.M.; Rezende, D.B. **O Uso de Jogos no ensino e aprendizagem de Química: Uma visão dos alunos do 9º ano do ensino fundamental**. (2008) Anais do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. Curitiba, Brasil. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0125-1.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

SOARES, M. H. F. B.; GARCEZ, E. S. DA C. Um Estudo do Estado da Arte Sobre a Utilização do Lúdico em Ensino de Química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 183–214, 30 abr. 2017.

SOUSA, J. R. DE; SANTOS, S. C. M. DOS. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396 1416, 31 dez. 2020.

---





#### **IV Simpósio de Educação**

*“Ressignificar o ensino para promover  
mudanças na aprendizagem”*

---

SOUSA, L. B. B. DE et al. Jogos para a fixação de Conteúdos de Química no Ensino Médio: Modalidade Presencial X Modo Remoto. **Conexão ComCiência**, v. 2, n. 1, 12 jun. 2022.

## **MEMÓRIAS E IDENTIDADE SERTANEJA NO POEMA “MEU CHABOCÃO” DE CHICO SALLES: EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DA EJA**

Francisco Reynaldo Martins Gabriel<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho é o resultado da pesquisa realizada a partir de uma atividade de intervenção com aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Fundamental II, cujo objetivo é observar e analisar a relação do Poema “Meu Chabocão” de Chico Salles com a construção de conceitos de identidade sertaneja e de memórias vivenciadas pelos educandos. Nesse sentido, esta produção busca compartilhar a experiência vivenciada com os discentes e explorar o papel das atividades de língua portuguesa no desenvolvimento de memórias na EJA, utilizando a literatura como recurso pedagógico. Referencia-se a partir de teóricos como Freire (2003), Oliveira (2008), Leonardeli (2009), Marques (2015), entre outros. Trata-se de um estudo de caso, de cunho qualitativo. Pode-se observar que, a abordagem do poema, trazida para a sala de aula, em todo o seu texto levou os discentes à reflexão sobre suas próprias memórias e a formação de suas identidades enquanto homens e mulheres sertanejas além de permitir a possibilidade de construção de um discurso a partir de das habilidades da leitura e escrita.

Palavras-chave: Memórias. Identidade sertaneja. Chico Salles.

### **ABSTRACT**

This work is the result of research carried out from an intervention activity with a student of Youth and Adult Education (EJA), Fundamental II, whose objective is to observe and analyze the relationship of the Poem “Meu Chabocão” by Chico Salles with the construction concepts of sertaneja identity and memories experienced by students. In this sense, this production aims to share the experience lived with the students and explore the role of Portuguese language activities in the development of memories in EJA, using literature as a pedagogical resource. References are based on theorists such as Freire (2003), Oliveira (2008), Leonardeli (2009), Marques (2015), among others. This is a case study, of a qualitative nature. It can be observed that the approach of the poem, brought to the classroom, throughout its text led the students to reflect on their own memories and the formation of their identities as men and women from the backlands, in addition to allowing the possibility of constructing of a speech based on reading and writing skills.

Keywords: Memories. Sertaneja Identity. Chico Salles.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Letras-Espanhol, Faculdade Estácio. [reygabriel2007@hotmail.com](mailto:reygabriel2007@hotmail.com)

---

## **INTRODUÇÃO**

A oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido, ao longo dos anos, uma prática de política pública que tem ajudado o Brasil a diminuir os índices de analfabetismo. A EJA é um direito fundamental para todos e tem sido alvo de pesquisas em diversos campos. Trata-se de uma modalidade de ensino que visa atender aqueles que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade regular. Um dos desafios enfrentados nessa área é a dificuldade no aprendizado da linguagem escrita. No entanto, a literatura tem sido utilizada como uma ferramenta para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, através da evocação de memórias.

A escola, por sua vez, tem um papel fundamental em trabalhar o processo de ensino e aprendizagem e construir, a partir da realidade deles, aprendizagens significativas. Sendo assim, dentre os desafios encontrados, nessa modalidade, está o de fazer com que o processo de aprendizagem alcance sentido, dentro do contexto maturado, que muitas vezes, o discente adulto está inserido.

Compreendemos que há diversas práticas que podem auxiliar na eficiência desse percurso e que podem ser agregadas ao fazer docente. Nesse sentido, esta produção busca compartilhar a experiência vivenciada em uma atividade direcionada com alunos da EJA e explorar o papel das atividades de língua portuguesa no desenvolvimento de memórias na Educação de Jovens e Adultos, utilizando a literatura como recurso pedagógico.

Este artigo é, portanto, um relato de atividades desenvolvidas a partir da abordagem do poema “Meu Chabocão” do autor Francisquense Chico Salles. As atividades foram realizadas com alunos dos Ciclos III e IV, do Ensino Fundamental II, EJA, da Escola Francisco Sales Gadelha de Oliveira, dentro de um projeto interdisciplinar intitulado “Nossa história, nossa língua, nossa identidade”, executado pelos professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, História e Geografia.

Com base no poema citado, nosso objetivo foi estimular a percepção do educando no que diz respeito às memórias relatadas no poema e à representação do sertão, bem como a identificação com a figura do sertanejo e a realidade em que estão inseridos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Memórias e A Educação de Jovens e Adultos**

---

As memórias são elementos fundamentais para a formação da identidade e para a construção do conhecimento. Na educação de jovens e adultos (EJA), o uso das memórias pode ser um recurso valioso para a aprendizagem.

As memórias são elementos que compõem a história de vida de cada indivíduo. Elas são construídas a partir das experiências vividas e das impressões que essas experiências deixam. De acordo com Halbwachs (1990), as memórias são construídas socialmente, ou seja, são influenciadas pelo meio em que o indivíduo está inserido. Nesse sentido, as memórias são elementos que fazem parte da cultura e da identidade de um povo.

Segundo Freire (2003), a EJA tem como objetivo principal a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua realidade social. Para isso, é fundamental que a educação valorize as experiências vividas pelos alunos e que essas experiências sejam utilizadas como ponto de partida para a construção do conhecimento.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil apresenta diferentes realidades. Segundo pontuam Rocha e Souza (2020) o que os indivíduos fazem com as habilidades de leitura e escrita, dentro de um contexto específico, e como essas habilidades interagem com as necessidades, valores e práticas sociais é, portanto, o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que as pessoas se envolvem em seu contexto social.

A Língua Portuguesa, por sua vez, precisa fazer sentido, dentro da perspectiva social desse educando adulto. Dessa forma, as práticas sociais podem ser concebidas como propulsoras do uso das linguagens, uma vez que a o letramento linguístico não pode ser desvinculado da realidade social de cada indivíduo.

É de extrema importância a utilização da leitura nas salas de aula da EJA, de maneira a resgatar e enaltecer o valor da leitura, o valor do letramento que os educandos possuem, conseguindo assim entrar no contexto dos alunos motivando-os à leitura que por muitas vezes enfraquece, conforme o aluno cresce (MELO, 2018, p.16).

Ao utilizar as memórias como ferramenta pedagógica, os professores podem proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre suas experiências e de compartilhar suas histórias. De acordo com Marques (2015), o compartilhamento de memórias pode ser um importante recurso para o desenvolvimento da empatia e da solidariedade entre os alunos, uma vez que permite que eles compreendam as diferentes realidades e perspectivas presentes na sala de aula

Ao fazermos uma abordagem do gênero “Memórias Literárias” possibilitamos ao discente, a (re)visitação de suas próprias memórias, dos grupos aos qual pertence. Nessa

perspectiva, conforme nos asseguram Silva e Malaguti (2018), a memória não se encontra isolada e fechada em lembranças individuais, no entanto, em lembranças que pertencem também à família, classe social, igreja, escola, trabalho, dentre outros grupos de convívio e referências.

Em adição, podemos compreender esse tipo de leitura contribui para a formação da autonomia leitora, uma vez que o docente se torna referência para na demonstração dos mecanismos fundamentais da estrutura do texto, bem como, de sua compreensão. O professor pode, dessa maneira, oferecer informações e direcionamentos essenciais na condução da prática leitora, da construção da reflexão social e da produção escrita.

## **1.2 A formação da identidade sertaneja**

A identidade sertaneja é resultado de um processo histórico que teve início com a colonização do Brasil e que foi marcado pela exploração econômica e pela dominação política. Segundo Oliveira (2008), a região do sertão nordestino foi uma das mais afetadas por esse processo, tendo sido palco de diversas lutas e resistências por parte dos povos que habitavam essa região.

No que diz respeito à cultura sertaneja, podemos afirmar que é resultado desse processo histórico e das interações culturais que ocorreram ao longo dos séculos. De acordo com Cascudo (2006), a cultura sertaneja é marcada pela religiosidade, pela música, pela literatura de cordel, pela culinária e pelas festas populares. Esses elementos culturais são resultado da adaptação dos povos que habitavam a região às condições climáticas e geográficas, bem como das influências dos povos indígenas, africanos e europeus que passaram por essa região ao longo do tempo.

Acreditamos que os conceitos de identidade atravessam diversos campos do conhecimento humano, especialmente o da linguagem.

Identities pessoal, cultural, étnica, sexual, de gênero, espacial, territorial, regional e nacional, são construções que decorrem geralmente do sentimento ou afetividade que determinada pessoa elabora no sentido de se reconhecer como pertencente a um grupo cujas características físicas, psicológicas, afetivas, e até mesmo geográficas lhe são semelhantes ou aceitas como tal. (BATISTA, 2017, p.79)

Diante disso, compreendemos que a construção da identidade sertaneja está implicitamente relacionada aos fatores que circundam os costumes, valores, crenças e memórias ligadas ao sertão, ao sertanejo e seu modo de viver. Sendo assim, conforme coloca Pollak (1992), há uma relação muito estreita entre memória e identidade. A memória é um elemento construtor do sentimento de identidade, tanto de forma individual como coletiva, na medida em que ela é também um quesito muito importante do sentimento de continuação e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

Em adição, podemos dizer que a identidade sertaneja também é compartilhada através do sentido discursivo dos versos dos cordéis, a partir dos artistas sertanejos, cuja formação cultura e identitária, se dá não apenas pela figurante de ouvinte das tradições orais, mas também como (re)produtor dos valores sertanejos por meio de seu discurso.

Nesse sentido, para Leonardeli (2009) as identidades dialogam com a sociedade, na medida em que ao mesmo tempo se constituem a partir dela e, também, são constituídas por ela. Dentro desse processo de produção da identidade sertaneja, o processo de transmissão da memória coletiva torna-se decisivo, uma vez que, envolve não só uma realidade individual, mas também um ajuntamento de elementos construídos coletivamente.

O sertão, dessa forma, constitui-se um ponto de referência histórica, social, moral e identitária, onde o sertanejo, enxerga-se no fazer individual e coletivo e desenvolve um sentimento de pertencimento e memória.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma atividade de intervenção com aluno da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Fundamental II. Participaram da atividade 10 alunos entre 16 e 50 anos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e um estudo de caso realizado a partir da observação do processo durante a aplicação da atividade e das respostas dos participantes nos questionários semiestruturados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Abordagem do poema “Meu Chabocão”**



O poema “Meu Chabocão” é uma das diversas obras do cordelista Chico Salles. Nascido, em São Francisco, então município de Sousa-PB, tem diversos títulos de cordéis. Radicado no Rio de Janeiro, foi membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, além de sambista, forrozeiro, cantor e compositor. No poema, o autor descreve memórias de seu lugar de nascimento, popularmente conhecido como São Francisco do Chabocão.

Na sala de aula, já havíamos trabalhado o gênero Memórias Literárias. Dessa forma, o poema “Meu Chabocão” acrescentou-se ao conteúdo de forma palpável e contextual.

Como atividade introdutória, trouxemos algumas imagens que remetiam ao cenário descrito no poema com elementos bem marcantes como: cacimba, plantação, mel de abelha, chuva chegando, tamarindo. Antes da apresentação do cordel, pedimos para que os alunos observassem as imagens e fizessem uma rápida descrição. Naquela ocasião, diversos alunos apontaram como sendo elementos bem característicos da região e, de forma imediato, apresentaram uma identificação com aquelas figuras.

Em seguida, distribuímos em papel impresso o poema “Meu Chabocão” que foi acompanhado de uma leitura coletiva. A propósito o poema em (SALLES, p.19)

#### MEU CHABOCÃO

Se você ouvisse a zuada da abelha  
Zunindo na sua orelha,  
Depois de fazer o mel

Se você sentisse o cheiro da chuva no chão  
Molhando a plantação  
E a melancia no pé

Se você provasse do licor de tamarindo  
Que a minha vó fazia  
Na fazenda Boqueirão

Se você bebesse da água lá da cacimba  
Saborosa e bem no clima  
Retirada com a mão

Se você visse feito um animal vadio  
O peixe subindo o rio



Pra desovar no açude

Se você dormisse numa rede bem armada

Na varanda ou na latada, mudava de atitude

Não falava de tristeza

Nem miséria no sertão

Pois lá no meu Chabocão

Era assim que eu vivia

Não falava de tristeza

Nem miséria no sertão

Pois lá do meu Chabocão

Só me lembro de alegria.

Após a leitura, passamos a analisar cada estrofe do poema. É nítido que em seus versos, o autor descreve de forma marcante as memórias de sua infância. Ao longo da releitura, os alunos tiveram a oportunidade de exporem sua percepção do texto. Podemos destacar os olhares dos alunos quanto ao cenário sertanejo sendo descrito em vários trechos do poema.

"Meu Chabocão", é uma obra que traz em si elementos que remetem à cultura sertaneja e que valorizam a simplicidade e a identidade popular. O poema é composto por versos curtos e simples, que apresentam uma estrutura rítmica que se assemelha às cantigas populares. Além disso, o vocabulário utilizado é caracterizado pela oralidade e pela simplicidade, o que confere à obra um tom intimista e acolhedor. Trata-se, nesse contexto, de uma celebração da cultura e da vida no sertão. O eu lírico descreve uma série de sensações e experiências que remetem à vida no campo e que são valorizadas na cultura sertaneja.

Desta forma, entendemos que ao relatar a natureza o autor busca resgatar e preservar por meio de sua poética, um tom afetoso e, por vezes, melancólico, tanto a identidade local interiorana como as tradições culturais desse espaço simbólico, chamado Chabocão, revisitado por meio da memória.

O poema começa com uma referência à abelha e ao mel, elementos que remetem à agricultura e à produção de alimentos. Em seguida, o eu lírico menciona a chuva e a plantação, enfatizando a importância da terra e da natureza para a vida no sertão.



O licor de tamarindo, mencionado na terceira estrofe, é uma bebida típica do nordeste brasileiro e representa a tradição culinária da região. Já a água da cacimba, mencionada na quarta estrofe, é uma referência à água retirada de poços, comum na vida no campo.

Na quinta estrofe, o poema menciona o peixe que sobe o rio para desovar, o que remete à importância da pesca para a subsistência dos sertanejos. Por fim, o poema destaca a importância da rede, elemento típico da cultura sertaneja, para o descanso e o lazer.

Ao longo do poema, o eu lírico enfatiza a alegria e a felicidade que permeiam a vida no sertão, mesmo diante das dificuldades e das adversidades. O Chabocão, representa um símbolo da cultura sertaneja e da identidade do eu lírico.

Ao lerem e analisarem o poema, os alunos passaram também a compartilhar suas vivências. Expuseram relatos diversos sobre suas infâncias, bem como, sobre suas experiências com elementos semelhantes aos descritos no cordel.

Diante disso, Baptista (2017) atesta que a relação com o lugar pode se constituir como elemento de construção da identidade, uma vez que as referências com a local onde se nasce, se herdaram valores e constroem-se memórias, o que podem definir a essência de um grupo humano. Dentre as diversas formas de representação desse simbolismo da identidade, a literatura de cordel permite que se registrem histórias contadas sobre lugares, memórias que se relacionam com presente e passado e imagens construídas.

Na sequência, os alunos realizaram uma atividade direcionada, com questões semiestruturadas, cujo objetivo foi ampliar a discussão em torno do poema e promover reflexões ainda mais profundas sobre as questões de identidade sertaneja. Na atividade, em uma das questões o aluno teria que coletar as memórias de ao menos uma pessoa de sua comunidade, produzindo um sucinto relato de experiência.

Na aula seguinte, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar suas reflexões e descrever como foi a realização da atividade.

## **CONCLUSÕES**

Compreendemos que há ainda diversos desafios a serem superados na Educação de Jovens e Adultos, contudo, as práticas pedagógicas que consideram as vivências dos alunos são as que mais impactam positivamente o processo de aprendizagem.

Ao abordarmos o poema “Meu Chabocão” pudemos aproximar a teoria sobre a abordagem “Memórias Literárias” e a prática observada de maneira contextual. O poema, em

---

todo o seu texto levou os discentes à reflexão sobre suas próprias memórias e a formação de suas identidades enquanto homens e mulheres sertanejas, além de permitir a possibilidade de construção de um discurso a partir de das habilidades da leitura e escrita.

Assim, "Meu Chabocão" é um poema que celebra a cultura e a vida no sertão, enfatizando a importância da natureza, da tradição e da identidade cultural para a felicidade e a realização pessoal.

O fato de trabalharmos com o autor local, também permitiu ao educando, a percepção da representação do seu lugar na literatura, uma vez que, puderam assimilar o cenário do poema com a terra em que vivem.

A identidade sertaneja é um tema recorrente na obra de Chico Salles. O escritor valoriza a cultura e a tradição do sertão, explorando em suas obras a linguagem, as crenças e as histórias do povo sertanejo. Em "Meu Chabocão", Chico Salles referencia a vida no sertão e a identidade cultural dos seus moradores, bem como o sentimento de pertencimento, a partir do cenário natural e da cultura local.

Em outras obras, como "O Riacho da Cobra", "As Cabras da Peste" e "O Manoel do Pirambu", Chico Salles também valoriza a cultura e a identidade sertaneja, explorando temas como a religiosidade, a luta pela sobrevivência e as tradições da vida no campo. Além disso, a obra de Chico Salles é marcada por uma linguagem poética e musical, que valoriza a oralidade e a sonoridade do sertão. A escrita do autor é permeada por expressões típicas do sertão, como "caboclo", "cacimba", "latada" e "sabiá", o que contribui para a construção de uma identidade sertaneja forte e autêntica.

Em suma, a obra de Chico Salles é uma expressão da identidade sertaneja e da valorização da cultura e da tradição do povo sertanejo. O escritor contribui para a construção de uma identidade cultural forte e autêntica, que valoriza a natureza, a tradição e a luta pela sobrevivência no sertão.

## **REFERÊNCIAS**

BAPTISTA, Elizabeth Mary de Carvalho. **Do chão do sertão ao coração do poeta: a identidade piauiense na poesia da "Lira sertaneja"** de Hermínio Castelo Branco. In: *Entre-Lugar*, Dourados, MS, v. 8, n.15, 2017.

CASCUDO, L. C. (2006). **História da cultura no Brasil: cultura sertaneja**. Global Editora.

---

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.
- LEONARDELI, Poliana. **Patativa do Assaré e a identidade sertaneja**: oralidade, memória e religiosidade, 2009.
- MARQUES, L. B. **O uso das memórias como ferramenta pedagógica na Educação de Jovens e Adultos**. Revista Educação em Questão, v.
- MELO, Joelma Kelly Oliveira de. **A importância do hábito da leitura na Educação de Jovens e Adultos** 32 f. Monografia. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2018.
- OLIVEIRA, M. L. C. (2008). **Identidade sertaneja**: uma reflexão sobre o lugar, o tempo e o espaço. Revista de Geografia, 25(2), 39-49.
- ROCHA, Christa; SOUZA, Shelton. **O gênero textual Memórias Literárias em uma escola da rede pública de ensino em Rio Branco/AC**: experienciar no ensino e na aprendizagem de português como língua materna. *In: The specialist*. v. 41 n. 5 – 2020
- POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro: CPDOC, vol. 2, n. 3, 1992, p. 3-15.
- SALLES, Chico. A saga do Cordel em Poesia: o nordestino carioca. Folheto de Cordel. 2ed. Projeto gráfico J. C. Melo, Ideia Digital. [s.d.]
- SILVA, Rosana Rodrigues; MALAGUTI, Nilse Maria. **As memórias literárias e o encontro com o leitor da EJA**. *In: Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem (RBECL/UEMS)*, Campo Grande, v.1, n. 2, p. 26-41, 2018.

## O SEMIÁRIDO COMO TEMA GERADOR NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Gabriela de Souza Araújo<sup>1</sup>  
Maria Luíza Gomes de Araújo<sup>2</sup>  
Lucas Matheus dos Santos Medeiros<sup>3</sup>  
Monalisa Porto Araujo<sup>4</sup>

### RESUMO

Nesse artigo foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo (GIL, 2019) através da análise bibliográfica e documental, refletindo as sínteses realizadas durante o desenvolvimento da prática profissional na disciplina do curso de Licenciatura em Química Seminário de Orientação ao desenvolvimento de Práticas educativas e Formação docente II, em que fomos provocados a inserir o tema da educação e convivência com o Semiárido no Ensino de Ciências, mediante a construção da metodologia de Unidade de Teste e Demonstração - UTD - (RAMOS, SILVA, BARROS, 2013), implementando um espaço de paisagismo funcional escolar com horta coletiva e plantas medicinais do Semiárido e Caatinga. Vale ressaltar que esse estudo ainda se encontra em andamento, e aqui tratamos da contextualização do tema Semiárido no percurso formativo da Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Consideramos para análise do tema exposto o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Química (2018) e o Projeto Político Pedagógico da referida instituição (2012). Além disso, também consideramos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse trabalho possui como seu principal objetivo analisar o tema Semiárido no percurso formativo docente e suas possíveis relações com o ensino das ciências da natureza, tendo em vista que ao retratar a realidade da região em sala de aula é possível articular conhecimentos adquiridos no decorrer da formação acadêmica para construir resposta locais aos problemas de convivência com o Semiárido. Assim, estabelecemos uma relação entre Ensino de Ciências e convivência com o Semiárido, dialogando com os conceitos da Agroecologia (CAPORAL, 2002) e Tecnologias Sociais (JUNIOR; GEHLEN, 2020), tendo como perspectiva filosófica os horizontes da Educação Popular, que valoriza as pessoas em seus contextos materiais de produção de vida, partindo de práticas dialógicas e emancipatórias (FREIRE, 1987), enxergando que o conhecimento é uma construção social e indispensável para formação cidadã (GADOTTI, 2012) das pessoas que moram e convivem com o Semiárido. Como resultados vimos a ausência da preocupação com o tema em tela na política de formação de professores que o IFRN concretiza e as possibilidades vislumbradas na integração do tema nas disciplinas de prática profissional do mencionado curso, tendo a horta como espaço didático

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Química, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-*campus* Currais Novos, [,araujo.gabriela1@escolar.ifrn.edu.br](mailto:araujo.gabriela1@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em Química, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-*campus* Currais Novos, [,gomes.araujo1@escolar.ifrn.edu.br](mailto:gomes.araujo1@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciatura em Química, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-*campus* Currais Novos, [,lucas.matheus2@escolar.ifrn.edu.br](mailto:lucas.matheus2@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Doutora, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- *campus* Currais Novos Instituição, [monalisa.porto@ifrn.edu.br](mailto:monalisa.porto@ifrn.edu.br)

e de experimentação para inserir a educação contextualizada ao Semiárido no currículo da formação docente.

**Palavras-chave:** Semiárido; Unidade de Teste e Demonstração; hortas escolares; educação popular; tecnologias sociais; licenciatura em química.

## **ABSTRACT**

In this article, a qualitative research was carried out (GIL, 2019) through bibliographic and document analysis, reflecting the syntheses carried out during the development of professional practice in the discipline of the Degree in Chemistry Course Guidance Seminar for the Development of Educational Practices and Teacher Training II, in which we were provoked to insert the theme of education and connivance with the Semi-arid in Science Teaching, through the construction of the Test and Demonstration Unit methodology - UTD - (RAMOS, SILVA, BARROS, 2013), implementing a space of functional school landscaping with collective vegetable garden and medicinal plants from the Semi-arid and Caatinga. It is worth mentioning that this study is still in progress, and here we deal with the context of the Semi-arid theme in the training course of the Degree in Chemistry at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). We considered the Pedagogical Project of the Course (PPC) of the Degree in Chemistry (2018) and the Pedagogical Political Project of the aforementioned institution (2012) for analysis of the exposed theme. In addition, we also consider the National Common Curricular Base (BNCC). This work has as its main objective to analyze the semi-arid theme in the teacher's training course and its possible relationships with the teaching of natural sciences, considering that by portraying the reality of the region in the classroom it is possible to articulate knowledge acquired during training academic to build local answers to the problems of coexistence with the Semi-arid. Thus, we establish a relationship between Science Teaching and coexistence with the Semi-arid, dialoguing with the concepts of Agroecology (CAPORAL, 2002) and Social Technologies (JUNIOR; GEHLEN, 2020), having as a philosophical perspective the horizons of Popular Education, which values the people in their material contexts of life production, starting from dialogical and emancipatory practices (FREIRE, 1987), seeing that knowledge is a social construction and essential for citizenship formation (GADOTTI, 2012) of people who live and live with the Semi-arid. As a result, we saw the absence of concern with the subject in question in the teacher training policy that the IFRN implements and the possibilities envisioned in the integration of the subject in the disciplines of professional practice of the mentioned course, having the vegetable garden as a didactic and experimentation space to insert education contextualized to the Semi-arid in the teacher training curriculum.

**Keywords:** Semi-arid; Test and Demonstration Unit; school gardens; popular education; social technologies; chemistry graduation.

## **INTRODUÇÃO**

O Semiárido é caracterizado pelas chuvas irregulares e longos períodos de estiagem causando escassez hídrica ou semiaridez, como é caracterizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que foi utilizado historicamente para criar dependência política das pessoas em relação as ações assistencialistas do Estado e não considerar nossa diversidade, resistência e criatividade para construir novas estratégias de convivência com este clima (SANTOS, at all, 2011). Como herança histórica de desvalorização, essa região não é retratada pela riqueza biocultural e há uma carência de visibilidade e representatividade em sua integração curricular na escola.

Nesse sentido, investigamos como o tema Semiárido é retratado no percurso formativo da Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) pelo o que propõe o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Química (2018) e o Projeto Político Pedagógico da referida instituição (2012)? E quais as possibilidades de vivência do tema Semiárido na formação dos licenciados em Química dessa Instituição?

Nosso principal objetivo é o de analisar o tema Semiárido no percurso formativo docente em Química no IFRN e suas possíveis relações com o ensino das ciências da natureza, além das possibilidades práticas de incluir o Semiárido no currículo da formação docente e na escola.

Nossa perspectiva de defesa de inclusão do tema Semiárido no currículo da formação docente e da escola tem fundamentação nos princípios da educação popular, de inspiração freiriana. Encontramos no aporte da educação popular a construção de temas geradores com base na vivências das condições materiais e bioculturais das comunidades que movimentam e tornam rico o currículo escolar. Dentre os temas geradores a serem explorados ao incorporarmos as preocupações de visibilidade e representatividade do Semiárido na formação, encontramos estreita relação com os conceitos da Agroecologia e das Tecnologias Sociais, buscando alternativas de convivência e reconstrução do currículo escolar na perspectiva humana e emancipatória (FREIRE, 1987).

A Educação Popular como caminho e horizonte das práticas educativas no contexto do semiárido possibilita gerar transformação dentro da realidade social, atendendo necessidades das pessoas envolvidas, com vistas à construção da autonomia dos coletivos, em afirmação dos sujeitos, de suas culturas e respeitando seus conhecimentos prévios, além de construir espaços

educativos voltados ao desenvolvimento da consciência cidadã, ética e solidária (GADOTTI, 2012).

Diante disso, buscamos analisar qualitativamente na bibliografia e nos documentos, como o tema educação contextualizada ao Semiárido está representado na cultura acadêmica de formação de professores de Ciências da Natureza e criar possibilidades de integração dessas temáticas voltadas para essa área disciplinar em questão, tendo como referência a implementação da horta escolar como local pedagógico de experimentação, pela metodologia de Unidade de Teste e Demonstração - UTD - (RAMOS, SILVA, BARROS, 2013).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **A EDUCAÇÃO POPULAR E O ENSINO DE CIÊNCIAS**

A educação é um acontecimento múltiplo feito por várias vertentes, correntes e sentidos filtrados em culturas e filosofias multifárias. Contudo, toda educação é política, ou seja, como afirma Freire (1967), a educação não é um processo neutro. Sendo assim, a educação popular se construiu como uma resposta da América Latina para invisibilidade e colonialidade em que os grupos populares foram sendo colocados ao longo da produção da nossa sociedade. Surge como uma crítica profunda aos processos de invasão cultural, pela opressão da colonização, e como teorização das práticas de educação e de conscientização dos grupos e camadas populares.

A educação popular não é a doação, o assistencialismo, a passividade e o acúmulo de conhecimentos gerais e eruditos, mas sim, o processo de revalidação de pessoas em seus contextos de produção do conhecimento, de modo ativo, problematizador, dialógico e humano, aos modos de Freire desde a publicação de Educação como Prática de Liberdade na década de 1960.

Suas experiências espalhadas pela América Latina e África apontaram caminhos importantes para reflexão de processos educativos de libertação e humanização, de autenticidade das camadas populares que lutam para libertar a sociedade da opressão, libertando-se, mutuamente, opressores e oprimidos (ARAÚJO, 2020). Muitas são as contribuições da Educação Popular, principalmente em relação a formação de uma outra compreensão sobre a construção do conhecimento. Partindo do profundo respeito ao *sensu comum*, inferiorizado pelo paradigma da ciência Moderna que descredibilizou os saberes produzidos nos contextos populares associando-os simplesmente à crenças (SANTOS, 2008),

a educação popular vivifica a valorização dos diferentes âmbitos de produção de saberes, humanizando os processos de produção para, assim, humanizar também as pessoas.

Herdeira de um paradigma moderno da ciência, as ciências da natureza se distanciam dos saberes populares, exaltando os científicos para atender à máxima de conhecer para melhor explorar e dominar a natureza. Esse distanciamento e a predominância de uma vertente livresca, enciclopédica e mnemônica, enraizou no ensino de ciências da natureza práticas descontextualizadas e desagregadas da formação humana e cidadã (CHASSOT, 2004).

Quando corporeificamos a educação popular e o pensamento freiriano no ensino de ciências da natureza, intentamos superar o paradigma estabelecido livresco e descontextualizado, por um paradigma participativo e dialógico de reconstrução curricular considerando o universo temático dos grupos envolvidos com a prática, estendendo o processo de educação para além da relação professor-aluno e incorporando a toda a comunidade escolar como grupo aprendente (DELIZOICOV, 2013).

## O TEMA SEMIÁRIDO E SUAS ARTICULAÇÕES COM A AGROECOLOGIA E AS TECNOLOGIAS SOCIAIS

O semiárido pode ser descrito pelo clima, por uma abordagem física, bem como por se caracterizar como um território, com o olhar mais sociocultural. Sua dimensão se estende pelo Nordeste até o Norte de Minas Gerais. Tem dentre suas principais características: a vegetação caatinga, um clima de baixa umidade com altas temperaturas e existência de longos períodos de estiagem, secas e baixa incidência de enchentes, com longos intervalos que vão de poucos anos até décadas, tem desarticulado de vez as variáveis condições de vida da população que vive na região do semiárido, em específico pequenos produtores. (MARENCO; ALVES; BESERRA; LACERDA, 2011).

Com os desafios de convivência com o Semiárido, desde gerência da água, recuperação de solo, aumento da cobertura vegetal, alimentação, políticas de convivência e não de combate à seca, e pensando essa convivência desde e com respeito aos aspectos bioculturais, recorreremos aos conceitos da agroecologia e das tecnologias sociais como perspectivas praxiológicas com potencial de reconstruir a relação de produção econômica, cultural e restauração do ambiente no Semiárido.

De acordo com Ramos, Silva e Barros (2013) a agroecologia é uma ciência que proporciona os fundamentos ecológicos básicos, para análise e tratamento do meio ambiente



tanto de formas produtivas quanto preservadora dos recursos naturais, sendo prontamente sensíveis, socialmente propícios e economicamente viáveis, propiciando assim um agroecossistema sustentável. É reconhecida também como método de defrontação das mudanças climáticas, visando a obtenção da Segurança Alimentar Nutricional e do manejo ecológico dos meios naturais. Como prática, a Agroecologia resgata e ressignifica práticas tradicionais de manejo dos agrossistemas com uso de recursos locais (recursos biológicos, naturais e conhecimentos) que promove autonomia (CAPORAL, 2002). Sendo assim, a agroecologia pode ser um ponto de partida para construção de conceitos e repertório básico necessário para adentrar ao que se refere ao Semiárido, propiciando o contato dos discentes com esse ambiente e correlacionando aquilo que é aprendido no decorrer de sua formação para valorizar esse ecossistema.

A agroecologia força a produção de saberes de modo dialógico, reabilitando conhecimentos do meio popular em interação com conceitos científicos e escolares. Ao produzir conhecimentos também se produz novos processos e produtos que contribuem para dar respostas ao problemas vivenciados na convivência com o Semiárido, as chamadas Tecnologias Sociais (TS). As Tecnologias Sociais consistem no desenvolvimento de processos e produtos visando obter a resolução de algumas adversidades socioambientais locais, se opondo à interesses mercantilistas, e com o compromisso de transformação da realidade, de viabilidade, de respeito à sustentabilidade, à inclusão social e à democratização do saber, além da ampliação do que se entende como tecnologia, mais que o produto envolve também os saberes mobilizados durante o processo de construção de uma técnica para fornecer respostas de um problema real de um grupo (JUNIOR; GEHLEN, 2020).

Como tecnologia social que atende aos modos de produção agroecológicas e às demandas de convivência com o Semiárido, vemos na horta escolar uma possibilidade de integrar o ensino de ciências da natureza como fator de respostas aos problemas locais, reconstruindo os vínculos da escola com o currículo, com a comunidade e nas relações de protagonismo entre professores e alunos. A horta escolar tem como finalidade integrar vários tipos de recursos de aprendizagem, permite a comunidade escolar uma maior aproximação com a biodiversidade local, tendo em vista que é um espaço de experimentação e prática, sendo possível realizar diversas atividades nesse espaço, que englobam diferentes áreas do conhecimento, levando a aula até mesmo além das ciências da natureza, cultivando uma cultura

escolar dinâmica e com possibilidades de serem vivenciadas no cotidiano de cada pessoa envolvida (CAVALCANTI, et al. 2015. JACOB, et al. 2022).

O Ensino de Ciências da Natureza tem o compromisso de converter e reconstruir a formação cidadã reabilitando o valor do ambiente e recriando a identidade do ser humano com a natureza. O tema além de recompor a relação da formação em ciências com a valorização da natureza, tem também o compromisso de reconstrução do currículo no sentido da contextualização e de fornecer respostas aos problemas sociais enfrentados (CHASSOT, 2004). Contribui também com a releitura da função social da escola enquanto espaço sócio-técnico aberto às questões da comunidade escolar e de entorno, um espaço de encontro para tomada de decisões coletivas (ARAÚJO, 2020).

## **METODOLOGIA**

Este artigo possui caráter qualitativo, e tipo exploratório, pretendendo identificar a representatividade e visibilidade do tema da educação contextualizada ao Semiárido nos documentos que orientam a formação docente na Licenciatura em Química do IFRN. Essa tipologia, considerando os objetivos, é adequada à proposta por permitir a aproximação com uma dada temática pelo grupo de pesquisadores. Par Gil (2019) "estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado". Além de permitir maior flexibilidade de procedimentos para compreensão da temática em estudo.

Considerando os procedimentos adotados, a pesquisa se classifica como documental, por considerarmos os documentos orientadores da formação docente na Licenciatura em Química do IFRN - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química (2018) e o Projeto Político Pedagógico (2012) - e as orientações curriculares para Educação Básica presentes na Base Nacional Comum Curricular (2018).

Como possibilidade prática para incorporação do tema à formação docente, está em andamento a implementação, na prática educativa da disciplina de Seminário de Orientação ao Desenvolvimento de Práticas Educativas e Formação Docente, prevista no PPC do curso de Licenciatura em Química (2018), a Unidade de Teste e Demonstração (UTD). Esta é uma abordagem que permite aos seus participantes como um todo a troca de experiências e a realização de uma fundamentação teórica como base para implementar uma prática, executá-

la, testá-la e demonstrá-la. Além de permitir o engajamento, as relação teoria e prática e a participação de todos os integrantes na construção de propostas de pesquisa e educativas. (RAMOS, SILVA, BARROS, 2013).

A Unidade de Teste e Demonstração que estamos propondo no IFRN vai considerar a construção e horta escolar e paisagismo funcional privilegiando a convivência com o Semiárido e a vegetação da Caatinga para ser visibilidade e representada no currículo da formação docente, além de ampliar as possibilidades do Instituto se tornar aparelho público para desenvolver ações pedagógicas voltadas aos estudantes da Educação Básica.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES - O TEMA SEMIÁRIDO NOS DOCUMENTOS DO CURSO DA LICENCIATURA EM QUÍMICA E SUAS POSSIBILIDADES PRÁTICAS**

O curso de Licenciatura em Química é da área das Ciências da Natureza e visa estudar a natureza em seus temas gerais e específicos. Entretanto, ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC - 2018) de Licenciatura em Química e o Projeto Político Pedagógico (PPP - 2018) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018), observou-se que nestes documentos não é levado em consideração o clima e território Semiárido em todas as implicações ambientais, sociais, culturais, econômicas e, por consequência, a realidade pedagógica e suas repercussões no desenvolvimento em todos esses âmbitos.

Ao buscar palavra "Semiárido" nestes documentos ela se encontra apenas como uma descrição da área em que o curso está localizado, mas não como um clima que possui características próprias que deveriam ser tomadas como base para todo o desenvolvimento do planejamento, da pesquisa, dos conhecimentos científicos, todos adequados a realidade que o Semiárido apresenta, adequando-os ao currículo. Além disso, no PPC do Curso de Química (IFRN, 2018) é explicado que na região Nordeste em que o clima é predominantemente o Semiárido, tem enfrentado problemas de carências de professores na área de Química e por esse motivo, que os cursos de Licenciatura em Química foram conduzidos nos institutos para os *campi* Currais Novos, Ipanguaçu e Pau dos Ferros.

A Instituição assume o compromisso com a sociedade de formar profissionais éticos, críticos, reflexivos, questionadores, investigativos, com concepção científica, atitude consciente, com ampla capacitação profissional na área específica e que estejam envolvidos com as temáticas da educação e do meio social em que estão inseridos. Acredita-se que tal conhecimento cheio de significados contribua para o desenvolvimento de práticas efetivas, que possibilitem a diminuição das desigualdades sociais e também o

desenvolvimento científico e tecnológico no âmbito municipal, estadual e nacional (IFRN, 2018, p.10).

De forma geral, a Licenciatura em Química, segundo o documento, visa formar profissionais com saber plural abrangendo os conhecimentos específicos da área de Ciências da Natureza, o conhecimento pedagógico e saberes experienciais. Ainda especificamente, quer que em suas práticas pedagógicas, no decorrer da formação, estabeleça um diálogo com a realidade social em que estão inseridos, promovendo educação ambiental preservando a vida e o meio ambiente. Por isso, cada discente refletindo sobre os comportamentos da sociedade, necessita ter uma visão crítica, humanista, compreendendo a construção histórico-social, integrando novos conhecimentos educacionais e científicos e consciente do seu papel de exercer cidadania respeitando o direito à vida e ao bem-estar comum.

No seu Projeto Político Pedagógico (IFRN, 2012), o IFRN possui como característica atender à educação profissional, tecnológica e científica e tem por finalidade ofertar formação de profissionais que atendam as demandas sociais possibilitando o seu desenvolvimento humano e socioeconômico que fortaleça os arranjos produtivos sociais e culturais, identificando as potencialidades locais e regionais. Ainda possuindo como objetivo a difusão do conhecimento científico para a sociedade por meio da socialização de conhecimentos culturais e aplicação da pesquisa para dar soluções técnicas e tecnológicas em benefício da comunidade promovendo a emancipação do cidadão gerando trabalho e renda. (p.22,p.23).

Nas competências específicas de Ciências da Natureza Para o Ensino Fundamental e Médio da BNCC (2018) está exposto que a partir desses fenômenos e processos naturais a ciência pode dar soluções individuais e coletivas as problemáticas sociais, ambientais, políticas, econômicas; avaliando as consequências e as implicações que podem ocasionar em todos estes âmbitos e que pôr a ciência possuir caráter provisório, está em constante transformação, por isso promove mudanças culturais e históricas melhorando processos produtivos, minimizando impactos socioambientais, respeitando a saúde individual e coletiva, possibilitando melhores condições de vida.

Precisamos reconstruir o imaginário sobre o Semiárido superando a visão de escassez, uma natureza severa e inóspita marcada por diversos pontos negativos: um território altamente escasso de recurso hídrico e insegurança alimentar para alguns moradores que vivem nessa região. Valorizar o Semiárido com seus pontos positivos, com sua biodiversidade e sua riqueza

cultural e de saberes que resistem ao longo dos anos permitindo a reprodução da vida e a existência do território mesmo com poucos estímulos das políticas públicas.

No Semiárido de acordo com Santos (2011) não há apenas um método de combater a seca. Nos últimos anos vem sendo criado uma nova visão e modos de se conviver com o semiárido. A valorização do território passa por ações de cunho educativo que possam transformar as mentalidades e os modos de ação na esfera popular, por isso a educação popular aponta para o engajamento e a participação das pessoas na busca por transformação social (FREIRE, 1987).

A problematização do território e a reconstrução de práticas e tecnologias nos encaminha a considerar a dimensão agroecológica como princípio respeitoso e solidário que enfrenta o desafio de propor uma lógica mais humana e de sustentabilidade econômica, política, social, territorial, cultural, ecológica, tecnológica, científica e ética, através de vivências em diálogo com a educação popular. A agroecologia, como ciência e método que incorpora os princípios educativos da educação popular apresenta soluções, valoriza e reabilita as racionalidades e subjetividades envolvidas no fazer artesanal, de caráter cultural, social, técnico e científico na disseminação de tecnologias sociais de convivência com o Semiárido (ARAÚJO, 2020).

A convivência com o Semiárido não está no combate à seca, até mesmo porque os períodos de estiagem são provocados por causas naturais próprias desse clima, torna-se mais viável o estabelecimento de novas estratégias que busquem o desenvolvimento sustentável baseado nas condições que o clima apresenta. O currículo do ensino de ciências da natureza pode aprender e replicar técnicas agroecológicas e tecnologias sociais para cultivar plantios na caatinga, pois já são adaptados a esse clima e, portanto, são mais resistentes e necessitam de menos água para sobrevivência (SANTOS, et al. 2011.p.14). Um passo importante a ser dado na educação é adaptar o currículo para que se possa contextualizar nas práticas educativas maneiras de conviver com as características e alternativas do Semiárido ensinando desde a educação básica a conservar a vida neste espaço.

Por estes motivos, o ensino de Química no Semiárido deve possibilitar experiências reais, com o clima em suas possibilidades e problemáticas, e sua abordagem na formação de professores é imprescindível nas suas práticas educativas podendo ampliar as perspectivas quanto ao desenvolvimento da sociedade. E o Semiárido como clima, é muito variado nos apresenta um ambiente propício a pesquisa e a implementação de Tecnologias sociais; e por

meio delas um espaço pedagógico popular e científico, com grande campo de observação dentro dos valores que se busca alcançar institucionalmente.

Com o objetivo de alcançar esses valores Institucionais promovidos pelo PPP do IFRN e ao mesmo tempo de inserir nas práticas pedagógicas a Educação popular, partindo do conceito de Agroecologia, iniciou-se a instalação de Hortas Escolares aplicando a metodologia de Unidades de Teste e Demonstração (UTD), como Tecnologia Social, como nos mostra a figura 01 e 02.

**Figura 01:** Projeto de implementação da Horta Escolar no IFRN *campus* Currais Novos.



**Fonte:** Acervo dos Pesquisadores (2023).

**Figura 02:** Planta *Calotropis Procera* a qual pretende-se desenvolver estudos.



**Fonte:** Acervo dos Pesquisadores (2023).

As UTDs ainda em andamento, mas já motivam a pesquisa no campo das Ciências da Natureza e na área pedagógica. Os licenciando desenvolvem suas práticas pensando em alternativas para a convivência com o Semiárido e lançam suas propostas para algo que possa ser desenvolvido uma pesquisa de acordo com uma problemática do Semiárido e como podem transformar o espaço em um ambiente pedagógico.

## CONCLUSÕES

O ensino sobre o Semiárido na formação acadêmica do curso de Licenciatura em Química é essencial para a formação dos professores, pois esses ensinamentos possibilitam que os mesmos tenham uma compreensão mais clara dos estudos entre a relação da química e o ecossistema em que os discentes vivem. A região do semiárido em específico, mostra algumas

particularidades, que necessitam de alguns conhecimentos específicos. Com isso, o conhecimento desses métodos é relevante para que os professores consigam elaborar aulas mais contextualizadas e adaptadas a realidade.

Através das hortas escolares permite-se o contato direto com o solo e a natureza, a partir delas é viável promover propostas para o enriquecimento do Semiárido, também é possível realizar estudos sobre como o paisagismo interfere na aprendizagem, humor e convívio das pessoas que frequentam a instituição diariamente. Outras possibilidades de utilização são os de uso das mais variadas plantas, o consumo direto e indireto e os subprodutos possíveis; a reutilização de resíduos vegetais; a fertilização do solo; a precaução com os agrotóxicos e os riscos que oferecem; a nutrição e a insegurança alimentar; em tudo isso há uma diversidade de temáticas possíveis de serem trabalhadas nas UTD's e podem gerar um bom retorno da instituição para a sociedade. E como finalidade pedagógica esses espaços podem ser adaptados para aulas em ambiente externo como um catálogo vivo com a identificação das plantas apresentando os fins de uso e aplicações. Desta forma, proporciona que a experiência dos discentes seja mais concreta e amplie suas perspectivas para novas situações e soluções.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, H. C.; ANDRADE, F. M. C.; SILVA, M. G. **Tecnologias Sociais e Agroecologia: análise das propostas metodológicas no ensino das Ciências da Natureza no Cursinho Popular Tecendo Sonhos.** In: **REVISTA COCAR, 2022.** Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4798>. Acesso em: 16 de março de 2023.

ARAÚJO, M. **O Programa Mais Educação e o fortalecimento da identidade da escola popular do campo.** Tese de doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. 2020.

ARCANJO JUNIOR, M. G. A.; GEHLEN S. T. **A Tecnologia Social e sua Contribuição para a Educação em Ciências.** In: **REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2020.** Disponível em:

<https://peiodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/18873/16755>. Acesso em: 16 de março. 2023.

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

CAPORAL, Roberto Francisco. COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia. Enfoque científico e estratégico para apoiar o desenvolvimento rural**. Porto Alegre: EMATER/RS, 2002. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/desenvolvimentorural/textos/31.pdf>. Acesso em: 07 de fev. 2023.

CAVALVANTI, A. C. S.; SANTOS, C. S.; SOUZA, E. S.; RODRIGUES, L. S.; SANTOS, M. A. M.; JUNIOR, M. R. N.; ALMEIDA, T. V. S.; ROTONDANO, V. S. **Projeto DE Intervenção: Horta na Escola - Plantando Sementes para a Educação Ambiental. Santa Inês/BA, 2015.** Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/files/2016/03/Projeto-Horta-escolar-PAPA-2015.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2023.

CHASSOT, A. Ensino de Ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: LOPES, A. et al. **Currículo de Ciências em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DELIZOICOV, D. A Educação em ciências e a perspectiva de Paulo Freire. In; PERNAMBUCO, M. M . e PAIVA, I. A. **Práticas Coletivas na Escola**. Campinas, SP : Mercado de Letras; Natal, RN : UFRN, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



GADOTTI, M.; **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária - Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.**In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Proceedings online...** Associação Brasileira de Educadores Sociais, Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092012000200013&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000200013&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 14 Mar. 2023.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IFRN. Projeto Pedagógico da Licenciatura em Química. Natal, IFRN, 2018.

IFRN. Projeto Político Pedagógico. Natal, IFRN, 2012.

MARENGO, J. A.; ALVES, L. M.; BESERRA, E. A.; LACERDA F. F. **Variabilidade e mudanças climáticas no semiárido brasileiro.** In: Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **2011.** Disponível em: [http://plutao.dpi.inpe.br/col/dpi.inpe.br/plutao/2011/09.22.18.52.30/doc/Marengo\\_Variabilidade.pdf](http://plutao.dpi.inpe.br/col/dpi.inpe.br/plutao/2011/09.22.18.52.30/doc/Marengo_Variabilidade.pdf). Acesso em: 16 de março de 2023.

RAMOS, L. G.; SILVA, G. P. A.; BARROS, F. A. A. **Manual de Metodologia de Extensão Rural.** Editora Instituto Agrônomo de Pernambuco - IPA, 2013.

SANTOS, B. M. C.; OLIVEIRA, C. S.; LOPES, M. R.; CARNEIRO, V. M. O.; SOUZA, Z. L. **Construindo Saberes para Educação Contextualizada - Desenvolvimento Sustentável e Convivência com o Semiárido.** 1. ed. Feira de Santana: Gráfica JB Ltda, 2011.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências / Boaventura de Sousa Santos.** —. 5. ed. - São Paulo : Cortez, 2008.

## O TERMO ESPERANÇA NA LITERATURA FREIREANA E SUA APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paulo Henrique Bezerra<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma leitura atenta no tocante ao verbete esperança à luz da literatura freireana. Para tanto, fez-se necessário revisitar principais obras do patrono da educação brasileira: *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1997), em busca dos principais argumentos para dissipar o dogmatismo desesperançoso que sobrevoa o universo da Educação de Jovens e Adultos. Para enriquecimento desta escrita, buscou-se nos estudos de Gadotti (1996), Figueiredo (2011), Barreto (2004) e outros, a contextualização do termo esperança a partir do próprio Freire. A metodologia consiste em um estudo bibliográfico, respaldado nos principais autores que já se debruçaram diante do tema em foco. Ao resgatar o conceito de esperança no horizonte aberto pelas ponderações de Freire, significados e ressignificados são invocados, permitindo compreender que o ato de ensinar, a prática pedagógica e a dinâmica humana nas aulas de EJA devem apropriar-se do espírito esperançoso educacional.

Palavras-chave: Esperança. Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire.

### ABSTRACT

This paper aims to present a careful reading regarding the entry hope in the light of Freire's literature. Therefore, it was necessary to revisit the main works of the patron of Brazilian education: *Pedagogy of the Oppressed* (1968), *Pedagogy of Hope: a reencounter with the Pedagogy of the Oppressed* (1992) and *Pedagogy of Autonomy* (1997), in search of the main arguments to dispel the hopeless dogmatism that flies over the universe of Youth and Adult Education. To enrich this writing, we sought in the studies of Gadotti (1996), Figueiredo (2011), Barreto (2004) and others, the contextualization of the term hope from Freire himself. The methodology consists of a bibliographical study, supported by the main authors who have already dealt with the theme in focus. By rescuing the concept of hope in the horizon opened up by Freire's considerations, meanings and resignifications are invoked, allowing

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação, UFRN. [paulogodbom@hotmail.com](mailto:paulogodbom@hotmail.com).

understanding that the act of teaching, pedagogical practice and human dynamics in EJA classes must appropriate the educational hopeful spirit.

Keywords: Hope. Youth and Adult Education. Paulo Freire.

## INTRODUÇÃO

A palavra esperança vem sendo corriqueiramente usada por educadores, filósofos, estudiosos e outros que se apropriaram desse termo como via de reflexões posto, principalmente, o momento delicado da COVID atravessado. Também, com a conjuntura desastrosa do governo Bolsonaro (2018-2021), de desvalorização das políticas públicas, da falta de compromisso governamental para com os mais pobres, com a negação aos direitos básicos, esperança ganhou o centro de muitos espaços de promoção ao conhecimento e a luta por uma educação de qualidade, democrática e participativa. Não é de hoje que essa palavra é refletida em forte tom, com forte presença no meio social. Nas linhas que seguem, notará o quanto Freire deixou claro, denunciou e promoveu uma comunicação veemente esperançosa.

Mesmo vivenciando o centenário de Paulo Freire, há direcionamento para compreender a fragmentação da educação atual a partir dos seus escritos e perceber a urgência em recuperar o sentido real de uma prática educacional libertadora. No entendimento de Scocuglia (2000, p. 181): “O Brasil do presente necessita saber mais a respeito de Paulo Freire”.

Há espaço para falar em esperança no cenário da Educação de Jovens e Adultos? Que lugar ocupa a esperança dita por Freire, nos dias atuais que se apresentam com intensas mudanças de rumo perante a falta de positividade em uma educação humanizada e dialogal? Frente a essas interrogações, dialogaremos nesse texto qual esperança Freire defende e quais são suas conexões aos desafios que estão no palmilhar da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos ainda, lamentavelmente, vem sendo enfraquecida, desvalorizada por falta de políticas educacionais para assegurar um ensino de qualidade. Como visto nos estudos de Paula e Oliveira (2011), Capucho (2012) e Arroyo (2011). Nessa modalidade de ensino, notamos educandos que almejam concluir seus estudos na educação básica como via de garantir um futuro melhor. Nesse ínterim, aprendemos em Freire que educação é uma perspectiva para uma sociedade capaz de formar cidadãos instruídos a transformar a realidade onde estão inseridos e transbordar para além dela. Em adição a essa premissa, vale considerar também:

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o

encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso (FREIRE, 2015, p.114).

O texto está organizado de maneira cronológica as publicações de Paulo Freire, o que permite perceber que mesmo antes de sua obra intitulada Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, publicado em 1992, a expressão esperança já se fazia presente em outros escritos seus. Ademais, notará um referencial teórico esclarecendo sobre uma herança histórica de desesperança que ainda paira sobre a EJA e muito permite o abandono dos sonhos de jovens e adultos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Observamos que não há escassez de palavras e pensamentos quando envolvemos a literatura freireana com algum assunto de pesquisa, com algum trabalho acadêmico a ser defendido. E cada vez mais temos convicção de que “Paulo Freire se torna mais atual, como necessidades urgente e extrema da sua mensagem de denunciar a opressão e de anunciar a educação integral, universal e libertadora” (JOSAPHAT, 2016, p. 102). Realidades educacionais, sociais, culturais, de ordem democrática, política e humanizada, denunciadas por Freire em seu tempo, estão vivas, mais do que nunca, no momento hodierno.

Autêntica esperança. Radicalidade da esperança. Falsa esperança. Desesperança. São alguns dos conceitos usados por Freire em suas obras. A partir deles, o mesmo mantém uma relação argumentativa com situações diversas que advertem o perigo de uma prática educacional com clima desesperançoso.

Na concepção freireana: “Esperança é uma categoria central na obra de Freire, ligada com outros conceitos como utopia, inédito viável ou sonho possível” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 16). Na inter-relação entre sujeito e mundo, há um grande problema no que se refere a desesperança no futuro. E como essa problemática vem sendo trabalhada em sala de aula da EJA? É em Freire que podemos ter conhecimento de uma educação libertadora, com preparo pedagógico para vida.

Em Zanetti (2001), há entendimento de que pensar em esperança a partir do legado freireano é atravessar a linha histórica de lutas contra muitos opressores. Ainda, segundo ela: “Para Freire, ser esperançoso é um imperativo existencial e histórico. Embora compreenda que esperança sozinha não transforma o mundo” (p. 215).

Figura 1: Painel em homenagem ao centenário de Paulo Freire.  
Avenida Pacaembu, Zona Oeste de São Paulo.



Fonte: Internet<sup>2</sup>.

Um bom caminho para entender a aproximação de Freire à palavra esperança é ter compreensão dos acontecimentos que fizeram parte de sua vida. Tais como o golpe militar de 1964, o período de exílio no Chile, suas experiências no SESI e na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, suas passagens formativas e vivências em outros países, entre outros episódios foram fatores problematizadores e críticos e, a partir de então, há sentido e significado em falar de esperança. Como justifica Barreto (2004, p. 53):

São muitas as marcas do pensamento de Paulo Freire. Uma delas é ser um pensamento que nasce da prática. Paulo não pensava das ideias, mas pensava a própria vida. Assim, as experiências, surpresas, alegrias e tristezas do dia-a-dia foram às fontes do seu pensamento.

Em *Educação como Prática da Liberdade*, publicação de (1967), por exemplo, uma das primeiras publicações de Freire, já destacava esperança como sentido para libertação do homem anônimo, acomodado, sem participação viva na própria construção de vida pessoal e coletiva. Frente a isso, ainda considera: “A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar” (FREIRE, 1997, p. 53). Dessa maneira, em um cenário da época marcado por uma sociedade brasileira em transição, como Freire apresenta no primeiro tópico do livro, a esperança é via de conscientização, recusando toda prática de opressão.

Gadotti (1996) diz que Freire, quando escreve sobre esperança, expressa-se com tom poético, mas também com uma linguagem raivosa. Observação essa muito presente na obra

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://andretoma.blogspot.com/2021/09/paulo-freire-100-anos.html>. Acesso em: 01 mar. 2023.

Pedagogia do Oprimido (1968). Convite aberto a esperar mesmo em situações opressoras que vão na contramão da ação humana deslocada da experiência existencial. Conforme Freire (2015, p. 116):

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Não há esperança isolada. Esperança vem acompanhada de protagonismo e luta. De tomadas de decisão complexa diante de situações educacionais fragmentadas. Vem acompanhada do entendimento em transcender experiências vividas impostas pela história humana segregada. Já que “O homem que se conscientiza é aquele que aprende a pensar do ponto de vista da prática de classe que reflete, aos poucos, o trabalho de desvendamento simbólico da opressão e o trabalho político de luta pela sua superação” (BRANDÃO, 1981, p. 109).

Em Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992) observa-se um olhar minucioso, por parte de Freire, no que concernem as argumentações ditas por ele na Pedagogia do Oprimido. Essa releitura ecoa com ensinamentos voltados a perceber a existência humana com natureza ao deleite em esperar.

Freire cita esperança enquanto necessidade ontológica. Uma dádiva, uma graça, um alimento a ser colocado no ambiente escolar para saciar a fome do alunado que vive em meio às agruras históricas, entre a descrença de um mundo melhor e vulnerabilidade de oportunidades dignas, no universo atual eurocêntrico que atinge a todos, não permitindo assim a construção de uma sociedade coletiva e atenta aos sinais de reconstrução da identidade humanitária.

Não há uma esperança com verbalismo. Sobre isso, Figueiredo (2011, p. 81) sinaliza: “Freire nos fala da esperança como decorrência natural da imperfeição dos seres humanos, o que os leva a uma permanente busca pela perfeição”. Fica difícil pensar em educação distanciando-se do que Freire defende por esperança. Ele recomenda às pessoas protagonistas da educação escolar a comunicarem aos seus educandos que eles são sujeitos em esperança.

Vasconcelos (2014) organiza pensamentos escritos a partir de temas freireanos. No que tange esperança, ela descreve: “Constitui-se apenas como primeiro passo, ao qual se deve juntar a prática, para que o ser humano possa construir sua história” (VASCONCELOS, 2014, p. 105-106). História essa marcada pelo elo entre reflexão e ação.

Uma boa indicação de leitura encontrasse em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), capítulo dois dessa obra com título: *Ensinar exige alegria e esperança*. “A esperança faz parte da natureza humana” (FREIRE, 1996, p.80). Reforça assim o aspecto ontológico dos seres humanos em movimento as atividades educativas, as atividades reflexivas mediante as condições de desesperança. Deixa claro o ato de ensinar marcado pelo caráter crítico, necessitando reconhecer significado na prática pedagógica em relação a professor e aluno, superando ações individualistas.

A história mostra que a Educação de Jovens e Adultos atravessou tempos sombrios e teve um contato muito forte com práticas educativas truncadas, engessadas e sem posições a uma educação consciente á dimensão humana dos estudantes. No entendimento de Capucho (2012, p. 29):

A concepção de formação para a cidadania esteve, no processo histórico, predominantemente ligada à tese liberal da imaturidade, despreparo das camadas populares para convivência social, necessidade de contenção dos anseios populares e submissão das massas.

Foram décadas de formação educacional apenas na busca de erradicar o analfabetismo e de atenção apenas a levar homens e mulheres à conclusão da escolarização, ainda tendo como base uma educação bancária, sem perspectivas para a transformação social.

Nesse cenário educacional brasileiro, Paula e Oliveira (2011) lembram que Paulo Freire foi divisor de águas no contexto da EJA. Foi ele quem indicou um sinal aberto no caminho de práticas pedagógicas e ensinamentos voltados à emancipação, conscientização e humanização do ser. No mais, as autoras escrevem:

A importância de Paulo Freire para a educação brasileira e para o Brasil é inestimável. Ele foi capaz de aliar a crítica do seu tempo as atitudes e princípios que transformaram a sua militância em uma luta pacífica, cujas armas principais eram o diálogo, a reflexão e a proposição sempre criativa, fundadas na liberdade e no respeito ao outro (PAULA e OLIVEIRA, 2011, p. 82).

A oferta de EJA nas escolas públicas implica atuações norteadas ao currículo de vida de seu público discente. Necessário entender que “Ensinar exige alegria e esperança” (FREIRE, 1996, p. 80). Afirmção essa válida para ser aplicada em prática, já que a atuação em sala de aula vem sofrendo ainda com o que Paulo Freire denuncia por educação bancária.

Quem atua em sala de aula junto a turmas de Educação de Jovens e Adultos convive com olhares esperançosos de mães de famílias, com adolescentes vítimas de um passado indesejado marcado por opressões no campo de trabalho que culminaram para o rompimento do ciclo normal de escolarização. Convive com educandos que acreditam nas vivências

educativas voltadas a alimentar a sede de encanto, de uma autêntica esperança, do fortalecimento dialogal.

Segundo Freire (2006, p. 71):

Não pode haver esperança verdadeira, também, naqueles que tentam fazer do futuro a pura repetição de seu presente, nem naqueles que veem o futuro como algo predeterminado. Têm ambos uma noção “domesticada” da História. Os primeiros, porque pretendem parar o tempo; os segundos, porque estão certos de um futuro já “conhecido”. A esperança utópica, pelo contrário, é engajamento arriscado. É por isso que as classes dominantes, que apenas podem denunciar a quem as denuncia e nada podem anunciar a não ser a preservação do “*status quo*” não podem ser, jamais, utópicas nem proféticas.

A construção da identidade do indivíduo estudante vai sendo fortalecida quando a escola proporciona experiências educacionais com atenção à seriedade em relação aos estudos. No caso da EJA, o pensamento da prática de ensino com apenas o entendimento de alfabetizar ainda é muito candente. Por outro lado, o currículo escolar que é pensado para alcançar uma educação de qualidade e de consciência coletiva diante de uma juventude atenta e envolvida com uma multiplicidade de oportunidades, leva a escola a repensar em suas práticas de ensino. Contudo, “Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós.” (FREIRE, 2020, p. 14).

## **METODOLOGIA**

Este artigo configurou-se como uma síntese de estudos de cunho bibliográfico, privilegiando estudos já desenvolvidos por outros diante do tema em destaque, abrindo leque de argumentos e ampliando horizontes. Para Gil (1999, P. 48), caracterizam-se por serem desenvolvidos “A partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos”. No caso desta escrita, as obras de Paulo Freire foram as principais referências para compreensão do termo esperança.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O público da Educação de Jovens e Adultos é composto, em sua grande maioria, por cidadãos que nunca tiveram acesso aos estudos; por sujeitos que buscam concluir o ensino Fundamental ou Médio após um longo intervalo de contato com a escola; por pessoas que trabalham pela manhã e tarde e encontram no turno noturno o tempo disponível a ser dedicado aos estudos. Frente a esse conciso perfil traçado, fica evidente que estudantes da EJA



carregam consigo vivências diferenciadas dos educandos de outras modalidades educacionais. Nessa direção de entendimento, vale ainda considerar:

Juntamente com questões políticas, legais e de destinação de recursos públicos para a EJA observa-se que essa modalidade de ensino é acompanhada de uma tensão: entender a EJA como direito implica conceber os jovens e adultos como sujeitos ricos de vivências, práticas, lutas e experiências formadoras e deformadoras (SILVA, 2010, p. 63).

Apesar dos esforços que os agentes educacionais que formam a escola utilizam para garantir a presença e permanência dos jovens e adolescentes em sala de aula, em muitos casos o encantamento educacional não se apresenta como garantia de entender e superar os desafios emergentes vistos nos dias de hoje.

Educação de adultos foi campo fértil para Freire que deixou claro o quanto é necessário refletir sobre a melhoria da práxis educativa. Anunciou também que: “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos [...]” (FREIRE, 2015, P. 95).

As desigualdades sociais e a falta de oportunidades que caracterizam o país de modo permanecem sendo problemas estruturais e desafios a enfrentar para a efetivação de uma educação pública que atendam as demandas de jovens e adultos com escolarização inconclusa, a EJA. A ultrapassagem desse fardo passa por um ensinamento no chão da escola, uma contribuição humanizada no ato pedagógico.

## CONCLUSÕES

Fazer uso da palavra conclusão quando se fala de Paulo Freire não soa bem. Freire é sinônimo de educação que compreende o homem em sua totalidade, não apenas enquanto sujeito cognitivo, mero educando adaptado a engolir conteúdos e mais conteúdos, sem uso em sua jornada de vida. Ele é sinônimo de respeito à escola pública, a democracia e as práticas políticas educacionais. Também, quando o assunto é Educação de Jovens e Adultos, fica difícil acrescentar um ponto final. Sempre será preciso atribuir sentido na práxis educacional.

Espera-se com esta escrita que o termo esperança, a partir das sagradas reflexões freireanas, possa contribuir junto às pesquisas em EJA. Bem como, que os aprendizados, vivências, diálogos em sala de aula estejam conectados as dimensões de saberes muito além das abordagens vistas nos livros didáticos. É defendida uma educação efetiva, responsável em permitir o resgate dos sonhos de jovens e adultos.

Parafrazeando Freire, esperança é um ato de ousadia, uma criação de sentido, de movimento em direção à coletividade. Pertence, a esperança, à dimensão existencial humana. Não é falação, é agir. Quem pode reafirmar nos dias atuais essa comunicação e coloca-la em prática são os professores e demais agentes inseridos nos saberes diversos presentes nas escolas. Lugar de ressignificação de vida.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Estudos em EJA).

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. – São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. – 1. ed. – São Paulo : Brasiliense, 1981. – (Coleção primeiros passos; 38)

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção educação em direitos humanos; v. 2)

FIGUEIREDO, João B. A. Educação, ambiente e humanização em Paulo Freire. In: **Paulo Freire: Teorias e Práticas em Educação Popular – escola pública, inclusão, humanização.**/ Jean Mac Cole Tavares Santos [organizador]. – Fortaleza: Edições UFC, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 59. ed. ver. E atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido / Paulo Freire; prefácio de Leonardo Boff; notas de ANA Maria Araújo Freire**. – 27ª ed. São Paulo / Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 9ª. Paz e Terra. 2006.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília. DF: UNESCO, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

JOSAPHAT, Carlos. **Tomás de Aquino e Paulo Freire: pioneiros da inteligência, mestres geniais da educação nas viradas da história.** – São Paulo: Paulus, 2016. – Coleção Dialogar.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Conceitos de educação em Paulo Freire** : glossário / Maria Lúcia Vasconcelos, Regina Helena Pires de Brito. 6 ed. – Petrópolis, RJ : Vozes : São Paulo, SP : Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2014.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA** : o direito à diferença. – Belo Horizonte : Mazza Edições, 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** Afonso Celso Scocuglia. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999 (2ª edição).

STRECK, D., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (org). (2008). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Editora Autêntica.

ZANETTI, Maria Aparecida. Pedagogia da esperança: reflexões sobre o reencontro com a pedagogia do oprimido. In: **Paulo Freire: Vida e Obra.** Organizado por Ana Inês Souza, Giselle Moura Schnorr, Sônia Fátima Schwendler, Marilene A. Amaral Bertolini, Targélia de Souza Albuquerque, Maria Aparecida Zanetti. – São Paulo : Expressão Popular, 2001.

## **O TEXTO POÉTICO NA SALA DE AULA: DA SEQUÊNCIA BÁSICA À VERTENTE LITERÁRIA DO PROGRAMA SEMENTES DA PARAÍBA 2022**

Vanderlei Francisco de Lima<sup>1</sup>

### **RESUMO**

A importância da escolarização da literatura no ensino básico é imprescindível, principalmente quando a finalidade principal é promover situações didáticas voltadas para uma educação literária focada na formação de alunos através da apropriação da leitura e da escrita. Partindo dessas considerações iniciais, neste trabalho objetivamos discutir sobre o ensino da literatura estabelecendo uma relação entre teoria e prática considerando uma proposta interventiva com a poesia de Augusto dos Anjos aplicada no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual da Paraíba. Sobre os aspectos metodológicos para a realização desta pesquisa, inicialmente utilizamos a pesquisa bibliográfica, tendo por base a contribuição de Souza e Cosson (2011), Cosson (2014), Carvalho e Mendonça (2016), Zilberman (1988), entre outros. Este trabalho também é uma pesquisa-ação, cuja abordagem é qualitativa e de natureza descritiva, realizada através da aplicação de uma proposta interventiva para uma turma de alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, no segundo semestre de 2022. Os dados descritos nos resultados sinalizam que a experiência literária realizada na turma “B” do 9º ano do Ensino Fundamental atende ao esquema da sequência básica de Cosson (2014): motivação, introdução, leitura e interpretação, como também seguiu a proposta do programa Sementes da Paraíba – vertente literária. Portanto, a relação entre o contato do leitor com o texto poético foi estreitada, uma vez que os alunos (público-alvo da ação realizada) tiveram a oportunidade de construir sentidos a partir de alguns poemas da obra “EU e Outras Poesias”. Para além disso, puderam compreender um pouco suas individualidades no que diz respeito à identidade e seu lugar nas relações sociais no mundo, bem como construíram o perfil do eu lírico nos poemas estudados e o estilo literário daquele que foi o autor paraibano homenageado em razão do ano 2022 ter sido culturalmente dedicado ao renovável Augusto dos Anjos.

Palavras-chave: Letramento Literário. Sequência Básica. Augusto dos Anjos.

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho é resultado de uma proposta pedagógica centrada no letramento literário com base no modelo de “Sequência Básica” defendido por Cosson (2014), com ênfase na poesia de Augusto dos Anjos. A Secretaria de Estado da Educação da Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB) lançou, no ano letivo de 2022, mais uma edição do programa “Sementes da Paraíba”, cujo tema foi “Meu Universo, Minha Essência”. Esse tema foi inspirado pelo Ano Cultural Augusto dos Anjos, pois a obra deste poeta explora a temática da

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAPF). Especialista em Linguística e Formação de Leitores pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). Mestrando em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em Rede Nacional (UERN/CAPF). Professor de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino da Paraíba (SEECT/PB), e-mail: [vanderleitrabalhosacademicos@gmail.com](mailto:vanderleitrabalhosacademicos@gmail.com)

individualidade e do universo pessoal do indivíduo.

Com base no modelo de Sequência Básica para o ensino do letramento literário na sala de aula (COSSON, 2014) e atendendo à proposta do referido programa que foi contemplar o Ano Cultural Augusto dos Anjos, instituído pela SEECT/PB, em homenagem aos 138 (cento e trinta e oito) anos de nascimento do escritor paraibano e aos 110 (cento e dez) anos da obra “EU e Outras Poesias”, realizamos uma ação interventiva que buscou contemplar algumas atividades de leitura desse livro poético e como produto final a construção de uma produção textual que detalharemos na seção dedicada aos resultados e discussão.

O objetivo principal deste trabalho é discutir sobre o ensino da literatura estabelecendo uma relação entre teoria e prática considerando uma proposta interventiva com a poesia de Augusto dos Anjos aplicada no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual da Paraíba. A partir desse objetivo maior, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: (1º) Contribuir para a aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao incentivo à leitura e à escrita literária, à análise interpretativa de poemas escritos por Augusto dos Anjos, relacionando-a com a temática “Meu Universo, Minha Essência”; (2º) Semear oportunidades para que os estudantes atuem como protagonistas, produzindo e valorizando suas descobertas artístico-cultural e (3º) promover o engajamento dos alunos considerando o protagonismo deles nas atividades de leitura e de escrita literária de poemas.

Com a realização desta pesquisa, esperamos contribuir significativamente para futuras pesquisas a serem desenvolvidas na perspectiva dos estudos do letramento literário no contexto educativo, especialmente aqueles dedicados ao trabalho com a leitura e a escrita de textos poéticos em sala de aula.

Que este trabalho também possa servir de fonte para instrumentalizar teoricamente e metodologicamente os professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Por fim, que a experiência realizada neste trabalho possa ter contribuído para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, turma “B”, da Escola Estadual Antonio Francisco Duarte, no sentido de que eles pudessem ter tido o contato com a leitura interpretativa através de alguns poemas de Augusto dos Anjos, mergulhando no mundo da subjetividade da literatura, na individualidade que atravessa a identidade humana, explorando o cognitivo, trocando experiências, ideias, possibilitando, também, a proficiência no que diz respeito à produção escrita de poemas por meio da retextualização.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Na escola, compete ao professor de Língua Portuguesa realizar constantemente práticas de leitura e de escrita literária, porque os discentes têm a oportunidade de desenvolver o cognitivo e o senso crítico, expressam suas subjetividades, suas experiências e ideias, além de possibilitar a formação de leitores e conseqüentemente de sujeitos escritores. Desse modo, entendemos que a escolarização da literatura deve acontecer através do letramento literário, ou seja, por meio do “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Nesta ótica de discussão, a expressão “letramento literário” designa, portanto, a “[...] inserção do sujeito no universo da escrita, através da prática de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa” (PAULINO, 2001, p. 117).

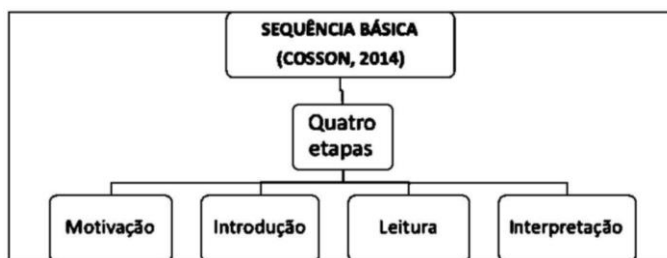
Sobre o trabalho com a literatura no contexto do ensino, Carvalho e Mendonça (2006, p. 92) afirmam que “Recuperar a leitura literária no espaço escolar é uma tarefa de construção de novas formas de lidar com a literatura [...]”. Concordamos com esses autores, visto que é imprescindível dinamizar as práticas literárias na sala de aula, priorizar a intimidade do leitor (aluno) com o texto literário como estratégias para a leitura crítica. Outrossim, ao estudar o texto literário – seja ele em prosa ou em versos - o professor necessita estimular, a partir da obra literária escolhida, seus alunos a construírem relações, sempre que possível, com o contexto social, histórico, cultural e local em que estão inseridos.

Relacionando as discussões teóricas tecidas neste trabalho com as ideias de Souza e Cosson (2011), uma leitura literária bem feita passa pelo crivo do letramento literário, pois:

O letramento literário [...] se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

A fim de que o professor tenha êxito nas aulas com foco no letramento literário, é necessário que ele reflita sobre suas práticas metodológicas. Sobre as ações docentes em relação ao letramento literário, Cosson (2014) sugere metodologias para o trabalho com a leitura em sala de aula, uma delas é a “Sequência Básica” representada no esquema a seguir.

**Figura 01:** Etapas de uma Sequência Básica a fim de subsidiar o professor com as práticas literárias no Ensino Fundamental



**Fonte:** Esquema elaborado pelo autor do trabalho com dados extraídos de Cosson (2014, p. 45-69).

Conforme o modelo sugerido por Cosson (2014) no esquema em epígrafe, a sequência básica do letramento literário é organizada em quatro momentos: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Um ensino produtivo de literatura passa por essas quatro etapas ou momentos. O professor necessita criar, inicialmente, um ambiente propício e estimular os alunos para que a leitura seja realizada. Para isso, uma estratégia fundamental é motivá-los, fazendo questionamentos como forma de suscitar neles o assunto a ser abordado na leitura que será apreciada em sala.

Após a motivação, é relevante que sejam abordados alguns traços biográficos e da produção literária do autor. Uma sugestão é mostrar para os alunos o livro físico a ser lido, porém sem adentrar na leitura propriamente dita. Posteriormente, o momento é dedicado para a leitura da obra ou do texto literário, podendo acontecer de diferentes maneiras e com intervalos entre capítulos ou partes, caso sejam longos. Principalmente nessa parte, cabe ao professor auxiliar seus alunos durante todo o processo de leitura. E, finalmente, temos a interpretação: momento destinado para intensificar a criticidade dos alunos, explorando os sentidos do texto em prosa ou em versos e as impressões pessoais deles a partir da leitura efetivada (COSSON, 2014).

Para aprofundar e fundamentar nossas discussões a respeito do letramento literário no Ensino Fundamental, recorreremos à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 07), precisamente sobre as seguintes competências gerais defendidas no referido documento, tais como: a competência 2 (Pensamento científico, crítico e criativo) e a competência de número 3 (Repertório cultural).

Relacionando essas competências com os estudos literários, o ato de ler exige autonomia do leitor para se posicionar frente ao texto, estabelecer objetivos para a leitura e dialogar com o autor em busca de significados do texto para um efetivo entendimento (ZILBERMAN, 1988).

Já em relação às competências específicas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da BNCC, especialmente as de Língua Portuguesa, recorreremos às competências

de número 07 e 09. De modo geral, essas duas competências nos possibilitam compreender que uma prática de leitura literária produtiva ou significativa deve ser pautada na ação e reflexão, pois os alunos têm o direito de opinarem, de falarem o que pensam, ou seja, de se expressarem frente ao texto/livro lido.

A literatura, na escola, deve ser colocada em prática pelo professor buscando a aproximação entre o texto e o leitor, para que os discentes possam, de maneira prazerosa, autônoma e dinâmica, construir sentidos e entenderem a si enquanto sujeitos pensantes, críticos e compreenderem o seu lugar no mundo por meio das subjetividades que atravessam a linguagem literária. Como nosso foco neste trabalho volta-se para a poesia na sala de aula na perspectiva do letramento literário, consideramos relevantes as habilidades do campo artístico-literário da BNCC (BRASIL, 2017), dentre as quais destacamos:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2017, p. 157); (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações, etc) e semânticos (figuras de linguagem, por exemplo) e (EF69LP51) Engajar-se efetivamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção do texto literário. (BRASIL, 2017, p. 159).

Se o objetivo maior nosso como professores de Língua Portuguesa é que os estudantes se tornem leitores assíduos, sejam competentes em analisar, interpretar, parodiar e retextualizar textos literários em prosa ou em versos, precisamos continuar oportunizando o acesso aos gêneros literários em sala de aula a partir de ações didáticas bem planejadas, situadas, sistematizadas e com foco no trabalho didático-pedagógico processual.

## **METODOLOGIA**

Metodologicamente, este trabalho foi construído, inicialmente, a partir da pesquisa bibliográfica (GIL, 2008), tendo por base o letramento literário considerando as contribuições de Cosson (2014), Souza e Cosson (2011), Carvalho e Mendonça (2016), Zilberman (1988), além da BNCC (BRASIL, 2017).



Instrumentalizados teoricamente, passamos a realizar uma pesquisa-ação, de modo que as ações didáticas foram realizadas pelo próprio professor regente de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo a participação efetiva de seus alunos como sujeitos colaboradores (OLIVEIRA, 2007). Já a abordagem de pesquisa é a qualitativa, visto que nossa preocupação neste trabalho não é a quantificação de dados, mas sim descrevê-los a fim de alcançar uma compreensão qualitativa de uma dada situação relatada ou descrita, razão pela qual este trabalho também atende, quanto à sua natureza, aos postulados da pesquisa descritiva (GIL, 2008)

Planejamos e executamos uma proposta didática sobre o letramento literário a partir de estudos literários com foco na leitura e na escrita de poemas no intuito de contribuir para a aprendizagem em Língua Portuguesa dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, turma “B”, turno vespertino, da Escola Estadual Antonio Francisco Duarte, instituição de ensino localizada no Alto Sertão da Paraíba, precisamente na cidade de Triunfo.

As ações foram desenvolvidas em uma turma de 17 (dezesete) alunos entre os dias 30 de agosto a 13 de setembro de 2022, perfazendo uma carga horária de 12h/a. Essa carga horária foi necessária para que pudéssemos cumprir os quatro passos metodológicos sugeridos por Cosson (2014): motivação, introdução, leitura e interpretação, além de contemplar o objetivo geral da proposta do programa “Sementes da Paraíba” - Vertente Literária, edição 2022, a saber:

Ressignificar o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no ambiente escolar com a inserção da literatura paraibana nas ações pedagógicas, enfatizando o conhecimento sobre aspectos da poesia e da vida de Augusto dos Anjos, referenciando as expressões literárias que apresentam temas com abordagem realista e crítica quanto às relações humanas e socioculturais, dialogando com as demais manifestações artísticas criadas e/ou experimentadas pelo estudante, valorizando a sua identidade cultural (Cf. REGULAMENTO DA SEECT/PB, 2022, p. 03).

É importante ainda ressaltar que o poema foi o gênero literário trabalhado na proposta interventiva, mais precisamente a obra literária “Eu e Outras Poesias”, de Augusto dos Anjos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Na proposta didática realizada, buscamos priorizar a intimidade do leitor (aluno) com o texto poético, de modo que prevaleceu a leitura e a análise interpretativa crítica por parte dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, turma “B”. Com a colaboração do professor

regente, eles construíram relações de alguns poemas da obra “EU e Outras Poesias” com questões que fazem parte do universo vida do homem, ou seja, da sua identidade.

Como forma de relacionar teoria à prática, apresentamos, a seguir, uma descrição detalhada dos passos metodológicos da proposta de intervenção. A primeira oficina realizada foi a MOTIVAÇÃO. Nesse primeiro momento, buscamos traçar o perfil da turma em relação ao universo identitário dos alunos, além de fazer uma relação contextual da dinâmica realizada com a temática “Meu Universo, Minha Essência”. A fim de alcançar tais objetivos, inicialmente realizamos a dinâmica “Construindo a identidade da turma: do EU para o NÓS”. A tarefa foi feita da seguinte forma: na condição de professor mediador, escolhi dois alunos da turma para vir até a frente do quadro, eles receberam o título de líder 01 e líder 02.

Em seguida, explicamos a eles que cada um dos líderes teria que montar sua equipe a partir das orientações do professor em relação a cada uma das palavras-chave que melhor pudesse caracterizar os colegas da sala escolhidos pelos líderes. As palavras utilizadas na dinâmica foram: olhe bem para a plateia e escolha um colega que você considera mais “ESTUDIOSO(A)”, um outro colega que você considera mais “COMPROMETIDO(A)” com as tarefas da escola, e assim sucessivamente até que todos os alunos da turma fossem escolhidos pelos respectivos líderes. Depois de concluída a dinâmica, expomos, na lousa, o tema “Meu Universo, Minha Essência”. A partir desse tema, realizamos uma breve explanação oral, instigando os alunos a se posicionarem sobre qual a relação da dinâmica realizada com o referido tema proposto pelo Programa Sementes da Paraíba.

Na INTRODUÇÃO, segunda oficina, as atividades realizadas buscaram situar os alunos diante da obra e do autor que iríamos estudar, visando alcançar os seguintes objetivos: conhecer a personalidade paraibana do ano 2022 homenageada pela SEECT/PB através do programa Sementes da Paraíba; incentivar os alunos a fazerem algumas inferências como forma de ativar seus conhecimentos prévios a partir da exposição física dos elementos verbais e não verbais presentes na capa do livro “EU e outras poesias”, de autoria do poeta brasileiro Augusto dos Anjos. Por fim, buscamos situar, brevemente, os alunos acerca do perfil do autor, sua produção poética dentro dos períodos literários da literatura brasileira.

Para que fosse possível atingir os objetivos delimitados, seguimos os seguintes passos: propomos uma exibição, em datashow, de dois vídeos com informações gerais da coordenação estadual do Programa Sementes da Paraíba a respeito da personalidade paraibana homenageada,

além de outras informações relevantes acerca da finalidade do concurso, das atividades que seriam desenvolvidas no decorrer das aulas.

Como na escola não tinha livros em grande quantidade da obra literária “EU e Outras Poesias”, levamos um exemplar físico para a sala a fim de fazer uma breve apresentação desse livro. Como o foco inicialmente foi, junto com os alunos, explorar a capa, demos atenção, nesse momento, ao título e às imagens e, por fim, instigamos os alunos a pensarem de que forma esses elementos contribuem para a construção de sentidos sobre o tema “Meu Universo, Minha Essência”. Em seguida, fiz uma breve apresentação oral acerca de quem é Augusto dos Anjos, sua relação na literatura brasileira e como se configura a identidade literária desse poeta considerando a obra em questão.

A terceira oficina realizada foi a LEITURA de alguns poemas retirados da obra “EU e Outras Poesias”. Como nosso objetivo foi ler, respectivamente, os poemas “Idealismo” e “A Esperança”, de Augusto dos Anjos, desenvolvemos as atividades propostas da seguinte forma: disponibilizamos cópias impressas para os alunos fazerem, respectivamente, uma leitura silenciosa dos poemas “Idealismo” e “A Esperança”. Após a realização da leitura inicial, pedimos que os alunos realizassem uma segunda leitura, só que dessa vez compartilhada e em voz alta. Esse momento de contato direto com o poema deu-se da seguinte forma: cada estudante recitou um verso do poema. Consideramos essa estratégia importante porque todos participaram da atividade, já que apenas uma leitura não foi o suficiente para que eles fizessem uma boa análise interpretativa.

A quarta e última oficina realizada foi a INTERPRETAÇÃO. De início, destacamos que foi a oficina que demandou mais tempo, em razão da quantidade de atividades propostas, através das quais buscamos alcançar alguns objetivos, tais como: construir, pesquisando no dicionário online da Língua Portuguesa, significados para algumas possíveis palavras desconhecidas pelos alunos, considerando o enfoque temático e/ou o contexto de análise dos poemas; proporcionar momentos de interação e de discussões considerando, principalmente, a leitura e a interpretação dos poemas de Augusto dos Anjos; interpretar, oralmente e com ajuda do professor, os poemas “Idealismo” e “A Esperança”, de Augusto dos Anjos, de modo que os alunos se posicionem criticamente acerca desses poemas; construir uma breve análise interpretativa de um poema conforme as orientações do professor. Para que fosse possível atingir os objetivos supracitados, desenvolvemos algumas tarefas importantes. Primeiro, com o

auxílio do celular e do acesso à internet, orientamos os alunos a procurarem o significado de algumas palavras por eles desconhecidas no primeiro como também no segundo poema.

Depois, por meio de uma mesa-redonda, fizemos uma análise interpretativa compartilhada sobre os poemas lidos, considerando estes pontos: o tema principal, quem fala no poema, algumas características do eu lírico, além de situarmos os alunos a respeito de como se configura o estilo literário de Augusto dos Anjos, tanto em relação à abordagem temática como também alguns aspectos elementares referentes à estrutura interna dos poemas lidos, por exemplo: presença de rimas, quantidade de estrofes e de versos, o estilo de poema que mais predomina na vertente poética de Augusto dos Anjos, entre outros pontos. O encerramento desta tarefa deu-se com a leitura em voz alta, seguida de uma breve análise feita pelo professor do poema "O Deus-Verme" e, por fim, um exercício de fixação da aprendizagem, realizado individualmente, considerando um dos poemas estudados em sala.

Na sequência e estendo em grupos de, no máximo, três alunos, distribuimos cópias xerografadas do sumário do livro "EU e Outras Poesias" para que eles pudessem, democraticamente, escolher um poema conforme o título que chamasse mais a atenção do grupo. Usando o aparelho de celular com conexão à internet, os alunos pesquisaram o poema na internet, leram e, depois, realizaram uma análise interpretativa do texto escolhido. Alguns dos poemas escolhidos e analisados foram: "Solitário", "Vozes da Morte", "Último credo", entre outros. O término dessa atividade deu-se assim: cada grupo escolheu um representante para apresentar/socializar a análise literária.

Para finalizar a aula, organizamos, em slide, um QUIZ: jogo de 17 (dezessete) perguntas com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos alunos sobre os estudos realizados, em aulas anteriores, tendo por base Augusto dos Anjos e as principais características que definem o universo, ou seja, a o estilo poético do referido autor. A turma foi dividida em dois grandes grupos, os mesmos grupos já formados durante a primeira oficina.

Além das tarefas já realizadas, também buscamos contemplar a proposta de atividade (produto final) conforme regulamenta o manual do concurso da Vertente Literária do programa Sementes da Paraíba. Para tanto, delimitamos os seguintes objetivos: incentivar a produção criativa de poemas entre os estudantes pelo processo de retextualização; reescrever o poema considerando as sugestões de correção do professor com vistas a atender ao propósito do concurso na Vertente Literária.

Para tanto, realizamos três relevantes tarefas, a saber: disponibilizamos, para os alunos, cópias de uma proposta de atividade impressa, que foi realizada individualmente. Depois, explicamos para que e com base no poema “A esperança”, de Augusto dos Anjos, eles deveriam produzir um novo poema pelo processo de retextualização conforme sugestão de atividade. Antes da produção textual, trouxe o exemplo de um poema de Bráulio Bessa sobre o tema “Esperança”, que foi recitado pelo professor.

Os alunos produziram seus poemas, entregaram ao professor para a revisão. Após alguns apontamentos feitos nos poemas da primeira versão, fizemos a devolutiva dos textos a eles para a reescrita orientada em sala de aula. Individualmente, cada aluno foi até o birô do professor receber seu texto, bem como algumas orientações para o processo de reescrita. Para o encerramento da aula, orientamos os alunos sobre a realização de uma produção audiovisual (vídeo-minuto), de modo que nesse vídeo cada um deles contasse a sua experiência acerca dos estudos sobre a poesia de Augusto dos Anjos, bem como relataram, brevemente, a produção poética de sua autoria, o título dado, o enfoque temático abordado na retextualização e o poema de Augusto dos Anjos utilizado no processo de retextualização. A produção do vídeo-minuto foi realizada em casa e, no dia seguinte, cada aluno enviou sua produção audiovisual para o grupo de WhatsApp da turma.

Para concluir as atividades da proposta interventiva, buscamos incentivar os alunos pelo prazer de recitar poesias, reconhecendo e valorizando a criatividade poética e as produções autorais deles. Fez-se necessário, então, a realização de um sarau literário destinado à declamação dos poemas retextualizados no pátio da escola. O referido evento foi aberto para os alunos de outras turmas e professores da Escola Estadual Antonio Francisco Duarte. O sarau literário marcou a consolidação das atividades executadas.

## **CONCLUSÕES**

A produção deste trabalho nos possibilitou compreender teoricamente e na prática uma proposta de atividade literária a partir do gênero poema mediante as contribuições da sequência básica proposta por Cosson (2014). Acreditamos que as ações planejadas e as atividades realizadas buscaram contemplar uma prática de leitura produtiva/significativa pautada na ação e na reflexão, pois nossos educandos tiveram o direito de opinar, de falar o que pensam, de se expressar frente aos poemas lidos. Os alunos foram avaliados considerando a interação e a participação nas tarefas realizadas na primeira oficina. Participação oral, interação e empenho

durante a análise sobre a capa da obra poética (segunda oficina), o envolvimento deles na realização da leitura individual e silenciosa, bem como o engajamento na leitura compartilhada (terceira oficina).

Além desses critérios, na quarta oficina buscamos avaliar os alunos a partir do empenho e do desempenho deles na realização de uma pesquisa, por meio do dicionário on-line, acerca de algumas palavras desconhecidas nos poemas. Também por meio da interação e participação ativa dos alunos no que diz respeito aos seus pontos de vista acerca dos poemas lidos, com ênfase para os seguintes pontos: Por que o autor propôs esse título e não outro? Vocês consideram que existe uma relação temática entre o título e o próprio poema? Como vocês chegaram a essa conclusão? Para vocês, que tema/assunto principal é abordado nesse poema? Como vocês caracterizam o eu lírico desse poema? Vocês tiveram dificuldade para interpretar este poema? Por quê? Como vocês avaliam o estilo e o nível de linguagem empregado por Augusto dos Anjos neste poema? Em relação à organização do poema, como ele está estruturado considerando o número de estrofes e de versos? Vocês sabem como se chama um poema escrito com 14 versos, sendo as duas primeiras estrofes formadas por quatro versos e as duas últimas escritas com três versos? Há ou não há rimas no poema que acabamos de analisar? Se sim, quais são os versos que estão rimando no poema?

Priorizamos o empenho e o desempenho dos alunos em relação à análise interpretativa feita em grupo. Também avaliamos o nível de qualidade das análises poéticas feitas, bem como o envolvimento deles na socialização das análises. Por fim, foi objeto de avaliação a capacidade criativa dos alunos em retextualizar o texto-base (A Esperança, de Augusto dos Anjos) em um novo poema de acordo com a proposta de atividade orientada pelo professor.

A experiência literária executada na turma “B” do 9º ano do Ensino Fundamental atende à sequência básica de Cosson (2014), como também seguiu o objetivo geral da proposta do programa Sementes da Paraíba – vertente literária, edição 2022. A relação entre o contato do leitor com o texto poético foi estreitada, portanto, os alunos (público-alvo da ação realizada) tiveram a oportunidade de construir sentidos a partir de alguns poemas da obra “EU e Outras Poesias”. Para além disso, puderam compreender um pouco suas individualidades no que diz respeito à identidade e seu lugar nas relações sociais no mundo, bem como construíram o perfil do eu lírico nos poemas estudados e o estilo literário daquele que foi o autor paraibano homenageado em razão do ano 2022 ter sido culturalmente dedicado ao renovável Augusto dos Anjos. Em suma, foi pensando ainda mais em incentivar os alunos pelo gosto da leitura e da

escrita de textos poéticos no espaço escolar que idealizamos a proposta interventiva.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, A. dos. **Eu e outras poesias**. In: ANJOS, Augusto dos. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Regulamento do Programa sementes da Paraíba: semente literária da Paraíba**. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1eXtwXX5O2Yp1j\\_q\\_I8HVcFW9E28Ftywu](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1eXtwXX5O2Yp1j_q_I8HVcFW9E28Ftywu). Acesso em 10 de set. de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2017.

CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. IN: GUEDES, J. V.; SILVA, C. M. **A literatura como fortalecimento da autonomia no ambiente da escola**. (2016). Disponível em: [http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA5\\_ID1\\_2552\\_18082016184415.pdf](http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA5_ID1_2552_18082016184415.pdf). Acesso em 10 de set. de 2022.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAULINO, G.; COSSON, R. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, G. *Letramento Literário: Por Vieiras e Alamedas*. **Revista da FAGED**, Bahia, nº 05, 2001. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842>. Acesso em: 13 de jan. de 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Secretaria de Estado da Educação lança 3ª edição do Concurso Sementes da Paraíba**. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/secretaria-de-estado-da-educacao-lanca-3a-edicao-do-concurso-sementes-da-paraiba>. Acesso em 11 de set. de 2022.

SOUZA, R. J. de.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 12 de jan. de 2023.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo/SP: Contexto, 1988.

---

## **O TOQUE DA FLAUTA DOCE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR**

Juliane Barbosa de Sousa Leal  
Mizraim Sara de Oliveira

### **RESUMO**

Após a aprovação da lei 11.769/08, que torna obrigatório o ensino do conteúdo musical na educação básica, muito se tem discutido sobre as possibilidades, desafios e estratégias de inserir a música nesse contexto. Diversos profissionais da área da educação, vêm ao longo dos últimos anos, compartilhando suas ideias e experiências com a música no contexto escolar. Desta forma, com o objetivo de contribuir com as discussões a respeito dessa temática, apresentamos o nosso relato de experiência, sobre um projeto de educação musical desenvolvido com alunos de 6º ao 9º ano de uma escola pública do município de Parauapebas, localizado na região sudeste do estado do Pará. O referido projeto, denominado Sons de Piaget, teve como objetivo principal desenvolver a prática musical escolar através do ensino da flauta doce, que por muito tempo foi caracterizada como instrumento de cunho erudito. Entretanto, esse pensamento foi modificando-se ao longo dos séculos e atualmente, a flauta ocupa um papel de instrumento popular e musicalizador. Desta forma, tem sido um dos principais instrumentos utilizados no ensino musical não apenas na educação básica, como em diversos contextos.

Palavras-Chave: Flauta Doce; Educação Musical; Música na Escola.

### **ABSTRACT**

After the approval of Law 11.769/08, which makes the teaching of music content mandatory in basic education, much has been discussed about the possibilities, challenges and strategies of inserting music in this context. Several professionals in the field of education, come over the last few years, sharing their ideas and experiences with music in the school context. Thus, in order to contribute to the discussions on this theme, we present our experience report on a musical education project developed with students from 6th to 9th grade of a public school in the municipality of Parauapebas, located in the southeast region of the state of Pará. This project, called Sons de Piaget, had as its main objective to develop the school musical practice through the teaching of the recorder, which for a long time was characterized as an instrument of a classical nature. However, this thought has been changing over the centuries and today, the flute occupies a role as a popular instrument and musicalizer. In this way, it has been one of the main instruments used in music education not only in basic education, but also in various contexts.

Keywords: Recorder; Music Education; Music at School.



## INTRODUÇÃO

No Brasil, a flauta doce tem sido bastante utilizada no que diz respeito a iniciação musical. Por se tratar de um instrumento de baixo custo financeiro, de simples digitação e emissão de som, fácil manuseio e portabilidade, consolidou-se como um instrumento musicalizador ainda no início do século XIX, e a partir da década de 1970, tornou-se uma importante ferramenta de educação musical no país. Entretanto, é importante destacar que por muitos séculos, a flauta foi considerada um instrumento de execução de repertório erudito. Porém, com o passar do tempo, foi ganhando novos olhares e concepções, até transforma-se em um instrumento totalmente contemporâneo e de cunho popular. Atualmente, ela é utilizada em diversos contextos educacionais formais e não formais, onde a educação musical se faz presente, sendo eles: escolas de música, conservatórios, projetos educacionais, Igrejas, Ongs, entre outros. Porém, nos últimos anos, a flauta doce tem recebido destaque principalmente no contexto escolar, pois através da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, o instrumento – ao lado do canto coral e violão-, tornou-se um recurso importantíssimo para se trabalhar a prática musical em sala de aula.

Após a aprovação da lei nº 11.769/08, que torna obrigatório o conteúdo de música no currículo escolar, foram realizados muitos debates que culminaram em diversas ideias e iniciativas para se trabalhar a prática musical escolar. Entre essas iniciativas, temos vistos o desenvolvimento de projetos educacionais, que se tornaram uma importante alternativa para se trabalhar o ensino de música de uma maneira mais específica e forma paralela as aulas regulares. Desta forma, o nosso trabalho apresenta o desenvolvimento de um projeto de educação musical desenvolvido com alunos de 6º ao 9º ano de um escola pública do município de Parauapebas – PA, que tinha como objetivo principal trabalhar a musicalização de alunos por meio da prática de flauta doce. Entretanto, antes de iniciarmos os relatos sobre o projeto, faz-se necessário apresentar os autores que discorrem sobre o ensino de música na escola e a importância da prática da flauta doce nesse contexto.

---

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A música, sempre fez parte da vida humana, acompanhando o homem desde os tempos mais remotos. De acordo com Barros (1973), de todas as formas de artes, a música é a mais dinâmica e criativa. Ainda segundo o autor:

È uma arte sublime, bela, expressiva, seja nas suas manifestações populares, seja nas suas formas folclóricas, líricas ou clássicas. È uma linguagem universal que os homens possuem e entendem e ela melhora e consagra em intercâmbios artísticos, individuais ou coletivos, cada vez mais íntimos e frequentes. (Barros, 1973, p 1).

No contexto educacional, a linguagem musical tem ganhado bastante destaque e espaço para atuação. A música é rica em estímulos, e a sua utilização no contexto escolar, proporciona o trabalho de várias habilidades do aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento integral (psicomotor, social, cognitivo, linguístico, emocional). Além disso, por meio da música, o aluno aprende a se conhecer, a superar a vergonha, a dificuldade de enfrentar o público e a aceitação, pois as atividades musicais geralmente são pautadas pelo trabalho em grupo, pela interação e socialização.

De acordo com a BNCC<sup>1</sup> (Base Nacional Comum Curricular) a música é uma expressão artística que se materializa por meio de sons. Ela relaciona aspectos culturais da humanidade por meio da sensibilidade sonora. Dessa maneira, os alunos podem vivenciar a música na escola por meio de apreciação, da manipulação e criação. Daí, a importância de um ensino voltado a práticas musicais que explorem esses sons.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. BRASIL (2017, p.196)

Entre os instrumentos mais utilizados na educação básica para a iniciação musical, temos a flauta doce. |A preferência pelo referido instrumento, ocorre principalmente devido sua simplicidade, seu baixo custo aquisitivo, além do fácil manuseio, emissão de som e

---

portabilidade, o que proporciona uma prática musical mais breve. De acordo com Caleggari (2015), a flauta doce vem se destacando de forma bastante variada no cenário musical brasileiro e em diversas situações de ensino e aprendizagem musical. Seja para o ensino de crianças, jovens e até idosos, ou em contextos diversos, como escolas de músicas, projetos

---

1

sociais e igrejas. No contexto escolar, a prática da flauta doce tem proporcionado grandes contribuições no que diz respeito ao ensino de música na educação básica.

Para Weiland (2006), a flauta doce caracteriza-se como um instrumento adequado para que o aluno alcance a operatividade no pensamento musical, dando-lhe a oportunidade de explorar o instrumento para retirar dessa experiência o conhecimento necessário e colocá-lo a serviço dos aspectos abstratos da educação musical. Segundo Cuervo e Pedrini (2010), a utilização da flauta doce no ensino da música, abre caminhos de exploração e criação, quebra pré-conceitos, além de valorizar e ampliar as preferências musicais dos alunos. Já para Mendes (2010), trabalhar a flauta doce em sala de aula, é como se trabalhar a descoberta do próprio corpo, pois segundo a autora:

o contato físico com o instrumento pode expandir a relação da pessoa com a música estimulando o gosto pela mesma, desmistificando os tabus de que apenas os bemdotados conseguem tocar um instrumento. Nesse contexto é inserida a flauta doce estreitando o caminho da música com a prática e o fazer musical. E com isso, o aluno desenvolve, além da habilidade musical, a autoestima, a criatividade e a comunicação. Sendo assim, pode-se dizer que o uso da música no espaço escolar se faz necessário ao desenvolvimento do aluno. (MENDES, 2010, p.4)

Para Barbosa e Justi (2014):

por ser um instrumento de fácil acesso, o seu uso pode garantir uma melhor vivência dos parâmetros sonoros tais como: altura (agudo, médio, grave), intensidade (forte, fraco), timbre sonoro (a característica de cada som, o que nos faz diferenciar as vozes e os instrumentos) e duração dos valores proporcionais (longo e curto). Acredito que construir esquemas cognitivos para assimilar estes parâmetros contribui para a construção de conhecimentos básicos em música pelo sujeito.

A prática da flauta doce, vai de encontro com as orientações propostas acima pela BNCC, uma vez que o seu ensino possibilita trabalhar os aspectos da apreciação musical, apresentando aos alunos uma variedade de gêneros musicais, assim como da percepção e experimentação, onde os alunos podem trabalhar com a improvisação e criação musical, além

---

da reprodução de repertório, e do desenvolvimento do senso crítico do aluno. Outro ponto importante, é que na maioria das vezes, o ensino de música na escola, desperta a motivação do aluno em participar das aulas, das atividades, de interagir com os colegas e de aprender. De acordo com Mendes (2010):

A música no contexto escolar tem a faculdade de contribuir de forma positiva para um ambiente saudável, agradável, estimulante, prazeroso e que favoreça a aprendizagem do aluno. Isso faz com que a falta de vontade do aluno e o esforço de ir a escola seja compensado com a inserção de um elemento que não só é cativante como importante para a aprendizagem total do mesmo. Enfim, a música é um instrumento facilitador do processo de ensino aprendizagem, portanto deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula. Tocar um instrumento, seja solo ou em conjunto, desenvolve no indivíduo sua autonomia, senso de cooperação e sentido de responsabilidade. A prática musical desenvolve naturalmente uma atitude de valorização da vida, da família, e da comunidade.

É importante destacar que, apesar do ensino de flauta doce no contexto escolar trabalhar a prática instrumental, ele não deve se restringir apenas a prática, e sim a um processo mais complexo de aprendizagem, que envolvam a criação, a improvisação, apreciação e percepção. Desta forma, Beineke (2003, p. 87) alerta que “muitas vezes o ensino instrumental restringe-se quase que exclusivamente à atividade de execução, esquecendo-se a função das atividades de composição e apreciação para a aprendizagem”. Desta forma, professor deve estar atento a essas questões, buscando sempre propor uma aprendizagem musical que englobem os múltiplos aspectos da educação musical.

Outro ponto importante proposto pelo ensino de flauta doce no contexto escolar, é a socialização, ou seja, o trabalhar em conjunto. No campo da educação musical, muito se tem discutido sobre os benefícios do ensino coletivo e / ou em grupo. Na maioria das escolas de educação básica, o ensino de música ocorre por meio da prática coletiva, o que de certa forma, contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos, onde eles podem estudar juntos, trocar ideias, ajudando uns aos outros, assim como, trabalha o respeito mútuo, a coletividade, a interação, entre outros elementos. Para Cruvinel (2005)

O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a autocompreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo. (CRUVINEL, 2005, p. 80)

## **METODOLOGIA**

O projeto Sons de Piaget, foi realizado na Escola Municipal Jean Piaget, localizada no município de Parauapebas – PA, e abrange o ensino fundamental 1, 2, e a Educação para Jovens e Adultos (E.J.A), em quatro turnos: manhã, intermediário, tarde e noite. Sobre a infraestrutura, a escola dispõe-se de: 17 salas de aulas, sala de diretoria, sala de secretaria, sala de coordenação, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro comum, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, despensa e pátio coberto.

O referido projeto, foi desenvolvido no decorrer de um ano, tendo como público, alunos de turmas do 6º ao 9º ano (turno da tarde), divididos em dois grupos, sendo ao 1ª com alunos do 6º e 7º ano, e o segundo composto por alunos de 8º e 9º ano. As aulas funcionavam duas vezes por semana, em horário de contraturno, (14:00 às 14:50), sendo cada turma, composta por 20 alunos. Como a escola não possuía uma sala específica de música, as aulas ocorriam em locais variados, como o refeitório, a sala da biblioteca, sala de informática e até mesmo o pátio escolar.

As aulas eram divididas em dois momentos principais: estudo da teoria musical básica e a prática musical, que poderia ser dividida em grupo ou de forma individual, conforme o progresso do aluno. Como material didático, foi escolhido o método simplificado de flauta doce: Primeiro Caderno de Flauta Doce da autora Maria Aparecida, e uma apostila de teoria musical

---

simplificada criada pela autora deste artigo. É importante destacar que a escola providenciou para todos os alunos do projeto, cópias gratuitas tanto do método de flauta como também da apostila de teoria musical. A escola também disponibilizava as flautas aos alunos, que utilizavam no ambiente da escola, e em alguns casos, como os alunos com dificuldade de aprendizagem, era permitido que eles levassem o instrumento para estudar em casa.

### **As Aulas De Flauta Doce**

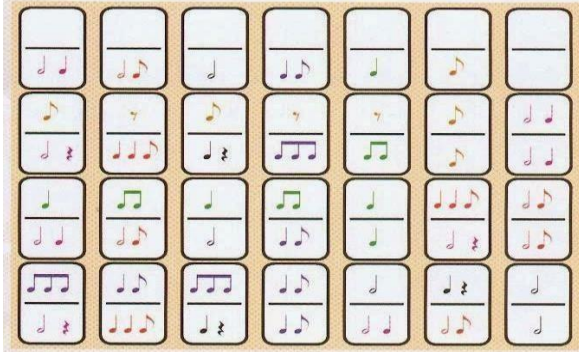
As aulas de flauta doce, tinham dois eixos principais, sendo eles a prática instrumental e o ensino da teoria musical. Por meio desses objetivos, foi possível trabalhar o desenvolvimento social e intelectual do aluno, a sociabilidade, a prática em grupo, a autoestima do indivíduo, entre outros elementos. A seguir, discriminamos como as aulas eram estruturadas.

### **Teoria Musical**

No eixo da teoria musical, o objetivo era que os alunos tivessem domínio da leitura e divisão musical. Desta forma, foram ensinados conteúdos básicos como: figuras musicais e seus valores, claves, notas, compassos, pentagrama. Como material de apoio, foi utilizada uma apostila de Teoria Musical, criada pela autora deste artigo e especificamente para o projeto, que de forma simplificada e didática abordava conteúdos teóricos musicais. As aulas de teoria musical ocorriam uma vez por semana, com a duração de 30 a 40 minutos. É importante destacar que, as aulas de música eram baseadas na proposta das metodologias ativas e portanto, buscavam trabalhar o conteúdo teórico da forma mais lúdica possível, onde o aluno era protagonista no processo de aprendizagem. As metodologias ativas, são uma nova forma de se pensar a educação na contemporaneidade, onde o ensino passa a envolver a participação e a prática do aluno, estimulando sua autonomia e independência. Ou seja, o aluno que antes era visto como indivíduo passivo e ouvinte, a partir das metodologias ativas, ele torna-se aluno ativo e produtor de conhecimento. De acordo com Diniz (2021):

As metodologias ativas são uma nova maneira de pensar o ensino tradicional. Isso porque um dos princípios da BNCC (Base Nacional Comum Curricular que deve guiar o currículo de toda a Educação Básica brasileira) é a promoção do aluno como protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as metodologias ativas surgem como uma alternativa para proporcionar aos estudantes meios para que eles consigam guiar o seu desenvolvimento educacional, fugindo do modelo de ensino em que o professor detinha todo o conhecimento dentro da sala de aula.

Desta forma, as aulas de teoria musical fugiam do modelo tradicional de ensino e para isso, as atividades de escrever e responder, eram substituídas por jogos, criações e brincadeiras musicais, facilitando assim, a aprendizagem do aluno. Entre as atividades propostas, temos como exemplo o dominó musical, conforme descrito abaixo:

| METODOLOGIA   | JOGO MUSICAL  |
|---|---|
| <p>Para se trabalhar o conteúdo de figuras musicais e pausas, após a explicação expositiva, a professora dividia a turma em pequenos grupos e aplicava o jogo do dominó musical, que segue as mesmas regras do jogo de dominó convencional de 28 peças, entretanto, com figuras musicais. O objetivo é que os alunos pratiquem e memorizem os nomes das variadas figuras musicais de forma criativa e atrativa.</p> |  |

Assim como o jogo do Dominó Musical, outros jogos e brincadeiras também eram utilizados nas aulas de teoria musical, com o objetivo de tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa. É importante destacar que o conteúdo teórico estava totalmente atrelado á prática musical e desta forma, o avanço dos conteúdos se dava de acordo com o desenvolvimento da turma na prática da flauta doce.

### **Prática da Flauta Doce**

As aulas de flauta doce, ocorriam duas vezes por semana, sendo que uma dessas aulas ocorriam em conjunto com a teoria musical. No primeiro mês de aula, foi trabalhado com a turma, aspectos de introdução ao instrumento, como: limpeza e manuseio, emissão de som,

respiração, postura e posição das notas sí, lá, sol e dó. Após esse primeiro momento, quando os alunos já demonstravam domínio dos aspectos citados, passou-se a utilizar o método: . Nesse momento, é importante destacar que eles já possuíam noções básicas dos valores das figuras musicais, divisão musical simples e nome das notas. O estudo do referido método, seu deu a partir do segundo mês, e ocorria tanto de forma individual, em pequenos grupos ou com a turma inteira. A partir do 3º mês, os alunos passaram a treinar músicas simples e adaptadas, intercalando com os estudos do método de flauta. As músicas escolhidas levavam em consideração o nível de aprendizagem dos alunos, assim como, as notas que eles já conheciam e tinha domínio em executar no instrumento. Dessa forma, a primeira música escolhida para se trabalhar foi com o grupo foi: Ode Alegria (trecho adaptado da Nona Sinfonia de L. Van Beethoven). Observem na imagem abaixo que a composição trabalha apenas com cinco notas (sol, lá, sí, dó e ré), e apresenta uma divisão simples com figuras musicais que valem um, dois, quatro e meio tempo.

**ODE À ALEGRIA** L. van Beethoven



SI SI DÓ\* RÉ\* RÉ\* DÓ\* SI LÁ SOL SOL LÁ SI SI LÁ LÁ

SI SI DÓ\* RÉ\* RÉ\* DÓ\* SI LÁ SOL SOL LÁ SI LÁ SOL SOL

LÁ LÁ SI SOL LÁ SI DÓ\* SI SOL LÁ SI DÓ\* SI LÁ SOL LÁ RÉ\*

SI SI DÓ\* RÉ\* RÉ\* DÓ\* SI LÁ SOL SOL LÁ SI LÁ SOL SOL

A partir do quarto mês, outras músicas, com um grau de dificuldade maior, foram incorporadas ao repertório dos alunos, trabalhando novas notas e figuras musicais e aprimorando assim a prática musical do grupo. Entre essas músicas, destacamos: Anunciação (Alceu Valença), Caminhos das Águas (Rodrigo Maranhão) e Ai que Saudade D'Ocê (Vital



Farias). Também foram incorporadas músicas que faziam parte do cotidiano dos alunos. Nas aulas de música, eles demonstravam o interesse em aprender a tocar músicas que faziam parte do seu dia a dia. Desta forma, algumas dessas músicas eram selecionadas, adaptadas para o grupo e incorporadas no repertório da turma, como por exemplo, a música tema de abertura da novela Carrossel e a música Aquarela dos compositores Toquinho e Vinícius de Moraes. Valorizar a vivência, o cotidiano, e o gosto musical do aluno é extremamente importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois além de enriquecê-lo, - torna significativo e prazeroso ao aluno.

AQUARELA  
Toquinho e Vinícius de Moraes



The musical score for 'Aquarela' is presented in four staves. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The chords indicated above the staves are: G, Bm, C, C/D, G, Bm, C, C/D, Em, Em(maj7), Cmaj7, F, G, Bm, C, C/D, G, Bm, C, Bm, C, C/D, G, Bm, C.

Na conclusão do projeto, os alunos executaram um recital de fim de ano com o repertório composto por seis composições, sendo elas: Noite Feliz, Vim Para Adorar-te, Halleluia, Ode Alegria. Entretanto, o repertório estudado durante o ano, incluía outras músicas, totalizando dez peças musicais diferentes.

## CONCLUSÃO

O projeto Sons de Piaget, alcançou êxito na sua execução, uma vez que os objetivos traçados no início do projeto, foram almejados. Através da prática musical, buscou-se trabalhar

o desenvolvimento integral do aluno, o que de fato foi alcançado pelo projeto. Outro ponto positivo foi aceitação por parte da escola, que não mediu esforços para a realização do projeto, assim como a dedicação, envolvimento e participação dos alunos no decorrer das atividades, sendo esses dados registrados através da assiduidade e dos feedback dos próprios alunos sobre o projeto. Mesmo com a ausência de um espaço fixo para o desenvolvimento das aulas, houve uma preocupação por parte da professora para assegurar aos alunos a qualidade do ensino musical, e para que o mesmo não fosse prejudicado. Dessa forma, as aulas de música eram planejadas com bastante antecedência, levando em consideração os múltiplos espaços disponíveis para a prática musical (salão do refeitório, sala da biblioteca, sala de informática e corredores da escola.)

Observou-se que em ambas as turmas, o estudo da flauta doce, se deu além do espaço escolar, pois muitos alunos adquiriram seus próprios instrumentos para o estudo em casa. Desta forma, houve um grande desenvolvimento do grupo devido a realização dos estudos fora da escola. Outro ponto importante a ser destacado foi a questão do repertório, onde os alunos traziam para sala de aula músicas de suas preferências para que fossem trabalhadas. E a prática dessas músicas, fazia com que o aluno se sentisse mais motivado em aprendê-la, superando muitas das vezes suas limitações. Mesmo com o fim do projeto (devido a pandemia em decorrência do covid-19), os mesmos se mostraram motivados em continuar os estudos musicais em casa, com auxílio de aulas online por meio da plataforma youtube.

De maneira geral, observou através dos relatos de professores de outras disciplinas, que os alunos participantes do projeto, apresentaram melhoras no comportamento em sala de aula, nas suas relações interpessoais, assim como na participação das atividades desenvolvidas em sala de aula. Apesar do grande número de pesquisas feitas sobre a música na escola, sabemos que ainda existe um longo caminho a ser percorrido. Ainda são muitas dúvidas sobre como essa prática deve se proceder nesse ambiente. Essas discussões sobre essa temática não se esgotam, pois entendemos que os processos educativos estão em constantes transformações. Desta forma, entendemos a importância de pesquisadores e professores da educação básica em compartilharem suas ideias e experiências sobre o ensino de música no contexto escolar, pois isso permite que além de se conhecer novas propostas pedagógicas, possamos também refletir sobre nossa prática docente. Portanto, o compartilhar de experiências é tão importante quando

---

as pesquisas, pois é por meio delas que vamos construindo o caminho da educação musical na escola. Concluímos esse trabalho artigo com uma reflexão proposta por Burnad (2000) que afirma que nós professores precisamos também nos tronarmos pesquisadores e aprendizes, à medida que observarmos e nos engajarmos nas práticas musicais dos nossos alunos, nos seus mundos musicais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, A. de C. *A Música*. São Paulo:CEA – Companhia Editora Americana, 1973.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm) > Acesso em: 12 jul. 2018.

BEINEKE, Viviane. (1997) A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. Santa Maria. Expressão, ano 1, n.1/2, p. 25-32.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e Criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música. *Música na Educação Básica*. Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, v. 2, n. 2, set. 2010. ISSN: 2175 3172.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. ICBC: Goiânia, 2005.

MENDES, Rosicléia Lopes Rodrigues; SILVA, Susie Barreto da. A prática da flauta doce na escola como instrumento educativo. Publicado em 2010. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-pratica-da-flauta-doce-na-escola-comoinstrumentoeducativo/36663/>.

MENEZES, Clarissa de Godoy, Considerações sobre o uso da flauta doce no contexto escolar. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <[http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/942/7\\_59](http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/942/7_59)>. Acesso 08 maio 2014.

SANTOS, Luciana Aparecida Schmidt dos; JUNIOR, Miguel Pereira dos Santos. Flauta doce como instrumento artístico: uma experiência em sala de aula. *Música na Educação Básica*. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. *Revista da abem*. Porto Alegre, v.17, p.49-57, set. 2006.

---

## **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS ALUNOS DO CAMPO NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Cíntia Pina<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Esse artigo é uma revisão de literatura caracterizada pela identificação dos estudos realizados no Brasil referentes à área da educação do campo. Ele tem como proposta principal fazer um breve resumo sobre a história da educação do campo no Brasil, mostrando os entraves que até hoje a população campestre enfrenta na busca por uma educação pública de qualidade e que respeite a cultura local, e a importância desse modelo de educação na construção de comunidades cada vez mais fortes e que se sintam pertencentes ao seu local de origem. Ressalta-se também a importância dos movimentos sociais do campo na busca por essas políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação no Campo; Movimentos Sociais.

### **ABSTRACT**

This article is a literature review characterized by the identification of studies carried out in Brazil related to the area of rural education. Its main proposal is to make a brief summary of the history of rural education in Brazil, showing the obstacles that the peasant population still faces in the search for a quality public education that respects the local culture, and the importance of this model of education. education in building increasingly stronger communities and that feel belonging to their place of origin. The importance of rural social movements in the search for these educational public policies is also highlighted.

Keywords: Field Education; Education in the Field; Social movements.

### **INTRODUÇÃO**

Essa pesquisa, que tem como tema “Políticas públicas educacionais para os alunos do campo no Brasil: desafios e possibilidades”, tem como objetivo analisar a educação do campo no país e a partir daí avaliar se ela pode, de algum modo, melhorar a qualidade de vida dos alunos que vivem na sua zona rural. Para que essa avaliação seja realizada, é necessário entender a

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. E-mail: cintia\_pinna@hotmail.com

diferença existente entre a educação “no” campo e a educação “do” campo, e as suas implicações no dia a dia desses povos campesinos.

A partir dos anos 60 o desejo de mudança começa a despertar entre os “oprimidos”, por conta de Paulo Freire e a sua defesa por uma pedagogia humanista e libertadora. Baseado no histórico de opressão e de luta em que sempre esteve o povo do campo, Freire nos mostra que “todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos dessas experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação” (ARROYO, 2012, p.554). O autor se expressava na luta contra o que ele chamava de educação bancária, onde as escolas perpetuam o ato de depositar, pouco ou nada se interessando pela vida do aluno fora daquele ambiente.

Ainda existem diferenças entre a vida urbana e a vida rural em vários aspectos, particularmente no que diz respeito à educação, como a falta de acesso às tecnologias da informação e comunicação (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2008). Percebe-se também que a educação não está só na escola. Ela está presente nos mais variados meios, como no trabalho, na família, na igreja, nas organizações sociais, e a escola é parte do processo e espaço de formação desses sujeitos para a vida em sociedade. Quando se trata de alunos do campo, é importante perceber o modo de vida das suas famílias, que vivem da terra e dos recursos que ela oferece, conhecendo e utilizando em sala de aula dos saberes e da cultura que aquela comunidade dispõe.

Entende-se que, na educação no campo, o povo deve ter o direito a ser educado no lugar onde vive, e na educação do campo o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, defendendo, portanto, que a educação deve ser do campo e no campo. Ou seja, trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo (Caldart, 2011).

Para o desenvolvimento da pesquisa se faz necessário refletir sobre a educação do campo, sua atual conjuntura, e sobre a educação destinada aos alunos do meio rural. No atual cenário, a sociedade capitalista ainda atende aos interesses da classe que possui o maior poder econômico, e a educação acaba mantendo esse padrão de oferecer os interesses dominantes em seu conteúdo, o que torna cada vez maior a saída do jovem do campo para tentar melhores oportunidades e qualidade de vida nos grandes centros, mesmo que essa tentativa seja frustrada na grande maioria das vezes. É importante entender a participação da escola na possível recolocação desse sujeito no seu local de origem, com uma educação apropriada e contextualizada com a realidade do campo, tendo como base o sujeito e as suas peculiaridades.

---

As comunidades camponesas sofrem com a desigualdade durante toda a sua história, por isso a necessidade de pesquisar e entender como essa desigualdade pode afetar a construção do processo educativo para esses sujeitos. Sendo assim, como a educação do campo pode transformar a realidade dos sujeitos do campo?

A Educação do Campo é um tema que vem sendo bastante estudado nas últimas décadas. Essa proposta de pesquisa se baseia nos estudos já existentes e propõe um aprofundamento no que diz respeito às políticas públicas para a educação na zona rural, e tem como questionamento a maneira como a educação pode mudar a vida desses sujeitos do campo.

A partir desse questionamento, a proposta desse estudo é entender como a Educação do Campo está presente no Brasil hoje, e como ela se situa no que diz respeito à melhoria da qualidade de ensino e efetivação de uma Educação do Campo que realmente promova o desenvolvimento humano dessas populações.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE (2017), através da publicação “Classificação e características dos espaços rurais e urbanos do Brasil – uma primeira aproximação”, mostra que o Brasil está ficando ainda mais rural do que o que foi visto em estudos antigos. Tendo como base o Censo de 2010, a publicação mostra que, atualmente, 17% da população total do país vive em áreas rurais. Ainda de acordo com a pesquisa, a região Nordeste tem o menor percentual de pessoas vivendo em áreas urbanas (59,3%), comparado com o resto do país.

A população do campo no Brasil sempre sofreu com a exclusão e desigualdade, sendo considerada atrasada e inferior diante da sociedade. A população urbana é a que sempre foi detentora dos direitos, e quem dita o modelo a ser seguido, tanto na educação como em outros segmentos da sociedade. Wanderley (2009) nos mostra que o campo e os seus moradores sempre sofreram com essa trajetória de exclusão e falta de importância, só sendo reconhecido quando se tratava do agronegócio e das grandes produções agrícolas.

No Brasil, a grande propriedade dominante em toda a sua história, se impôs como modelo socialmente reconhecido. Foi ela quem recebeu aqui o estímulo social expresso na política agrícola, que procurou modernizá-la e assegurar sua reprodução. Neste contexto, a agricultura familiar sempre ocupou um lugar secundário e subalterno na sociedade brasileira. Quando comparado ao camponato de outros países, foi historicamente um setor “bloqueado”, impossibilitado de desenvolver suas

potencialidades enquanto forma social específica de produção (WANDERLEY, 1995, p. 38 apud WANDERLEY, 2009, p. 16).

Apesar de, nos últimos anos, estar acontecendo uma procura maior pela vida no campo, por conta da busca por uma melhor qualidade de vida, a comunidade campesina ainda continua sofrendo mais do que a população das cidades no que diz respeito ao acesso aos serviços, tanto culturais como sociais, como saúde e educação. Wanderley (2009) acredita que isso se deve, em parte, às relações de oposição criadas nas sociedades tradicionais para definir o rural e o urbano.

Essa desigualdade que acomete as comunidades campesinas não é menor ou diferente quando se trata de educação. A desqualificação do homem do campo é um dos grandes problemas existentes em nosso país, e se revela desde muito tempo.

A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e continua servindo, em grande medida, para atender o projeto das elites, sendo de difícil acesso para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, pois, para desenvolver o trabalho agrícola, o letramento era desnecessário. Somente a partir de 1930 começam a aparecer na legislação referências à educação rural, mas a educação que se propunha estava fundada nas matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia urbanocêntrica, sempre como uma extensão centrada no urbano (PASQUETTI, 2013, p. 79 e 80).

Pasqueti (2013) nos mostra em sua fala o retrato de uma sociedade que sempre se preocupou em seguir um modelo já pré-estabelecido pelas elites. A educação nunca foi tratada como prioridade para quem não morava nos grandes centros do país, pois a formação dessas pessoas não era interessante para a classe dominante. Quando a escola chegava na zona rural, era seguindo o modelo urbano, sem se preocupar com a realidade da população local. Essa afirmação é reforçada por Nascimento (2008), quando ele sugere que ainda existe uma diferença muito grande entre a população urbana e a população rural, em vários aspectos, mas como destaca o autor, principalmente na educação.

A concepção contemporânea de educação voltada para a construção dos sujeitos e do reconhecimento da diversidade, com a qual se vem concebendo um novo modo de propor e implementar o processo educacional, implica necessariamente no acesso da educação do campo às tecnologias da informação e de comunicação. Certamente o também histórico distanciamento entre o campo e a cidade poderá ser cada vez mais reduzido na medida em que as populações rurais começam a dispor de condições básicas para o acesso mais aprofundado ao mundo da informação e da comunicação para além das velhas mídias (NASCIMENTO, 2008, p. 218).



Essas palavras reafirmam o modo como a população do campo é vista. Historicamente, a classe dominante tem atribuído aos outros a identidade, ao dizer quem são, e qual o seu lugar (SODRÉ, 2013, p. 49), impondo sobre quem vive no campo os títulos de matuto, jeca, e tantas outras denominações pejorativas. Por isso a enorme vontade entre os jovens em sair do campo para se reestabelecerem nos grandes centros, já que esse é o modelo de sucesso mostrado para eles ao longo da vida.

Caldart (2011) se refere a isso como um círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. As pessoas aprendem que não precisam de tanto para permanecer no campo, aumentando o sentimento de exclusão e inferioridade imposto pelas elites na população rural.

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a quase não saber ler (ARROYO, 2011, p.71).

Arroyo defende a educação para os trabalhadores do campo, pois esses são sujeitos de direitos. Precisa-se pensar sobre qual o modelo de educação que está sendo oferecido nas escolas do campo, se ele proporciona a interação do aluno com o meio em que ele vive, ou se apenas reproduz o modelo já estabelecido pelas escolas urbanas, e que cada vez mais faz os jovens quererem sair do campo na tentativa de uma vida melhor fora dele.

A educação do campo implica em pensar a educação como direito, com políticas que atendam às diferenças e onde os valores deixem de ser pensados a partir da cidade, reconhecendo a realidade de quem vive no campo. É pensar na participação desses grupos, até então excluídos e marginalizados, nas decisões que formarão as novas gerações. É preciso pensar em uma educação que atenda às necessidades de cada comunidade, respeitando as suas diferenças e tornando os sujeitos cada vez mais participativos e se sentindo, de fato, parte do local onde vivem.

**PARTICIPAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELA EDUCAÇÃO PARA OS SUJEITOS DO CAMPO**

---

De acordo com Gohn (2012), durante grande parte da história, a classe dirigente utilizava a educação como mecanismo de controle. A educação até então estava a serviço do capital, ensinando-se apenas noções básicas para o futuro mercado de trabalho. O foco educacional era no sujeito produtivo, não político, não cidadão, não conhecedor de seus direitos e protagonistas da sua história.

No Brasil, os movimentos sociais, conhecidos a partir do período ditatorial, assumem um papel importante para a contextualização do cenário da Educação no âmbito nacional, principalmente no que diz respeito a política educacional brasileira. Os movimentos sociais podem ser entendidos de tal forma:

Mobilização articulada de certas categorias sociais em busca de condições básicas de vida, como a moradia, a terra, e o emprego; de acesso a benefícios sociais, como a escola, assistência social à saúde, seguridade social, transporte, luz, água e segurança; diz respeito à diversidade cultural das diferenças étnicas, das preferências sexuais, de gênero, liberdade religiosa e de expressão (NASCIMENTO, 2013, p.59).

Essas mobilizações, como mostra Nascimento, embora se deem em torno de uma pauta de reivindicações, são dirigidas não apenas ao poder público, mas ao conjunto das classes sociais, pois envolvem questões ligadas à justiça social e aos direitos humanos, que dizem respeito à toda sociedade.

Nos anos 1980 e 1990, os movimentos sociais e sindicais estiveram à frente da luta pela terra no Brasil. Começam aí as ações do Movimento de Educação do Campo e dos movimentos sociais na construção de políticas públicas para o povo do campo, a partir de uma pedagogia que respeitasse a sua realidade e cultura, e que pudesse ser assumida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que também surge dessa luta, em seus acampamentos.

É impossível desvincular o MST da luta por uma educação do campo de qualidade. O movimento, além de lutar pela moradia e acesso à terra para esse povo, se preocupa com a sua qualidade de vida, com as suas escolas e com o conteúdo que é ensinado nelas. Eles acreditam na importância da conexão da escola com o dia a dia do trabalho no campo, e com o aprendizado sobre os seus direitos e deveres.

## EDUCAÇÃO “NO” CAMPO E EDUCAÇÃO “DO” CAMPO

---

A Educação do Campo tem sua origem nas lutas sociais que buscam um modelo de desenvolvimento rural que contemple os sujeitos do campo nas suas mais variadas formas. Dessas lutas, surge o Movimento da Educação do Campo, que propõe uma educação diferente da que é ofertada no meio urbano, privilegiando as peculiaridades do povo camponês. O Projeto de Educação do Campo surge como um “projeto que vem sendo concebido como um projeto identitário para assegurar educação a partir de referências próprias do contexto camponês e com a participação de seus sujeitos na sua concepção” (SODRÉ, 2013, p. 47).

Nos últimos treze anos, os movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação. Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo. Sua novidade se refere principalmente ao protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira: os trabalhadores rurais. É em função desse protagonismo que o conceito Educação do Campo se vincula necessariamente ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território (MOLINA; FREITAS, 2011, p.18).

Para as autoras, o protagonismo dos movimentos sociais está além da criação de uma educação do campo, mas na execução das suas práticas educativas. Para esses movimentos, o dia a dia desses sujeitos camponeses é indissociável da sala de aula. A comunidade é parte do processo educativo e deve estar presente no ambiente escolar.

Uma discussão que persiste é sobre a sua nomenclatura. Porque Educação “do” Campo, e não Educação “no” Campo? Quando tratamos de uma educação feita no local onde os sujeitos residam, trata-se de uma educação no campo. A educação do campo busca uma educação específica para o campo, respeitando a cultura das diversas comunidades que o compõem.

A educação do campo surge então como direito, já que as comunidades rurais sofrem com a desigualdade durante toda a sua história. De acordo com Arroyo (2006), é necessário pesquisar como essas desigualdades marcam profundamente a construção ou a não-construção do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação. A educação do campo é uma forma de perceber os direitos das pessoas que vivem nesse ambiente e oferecer-lhes uma educação de qualidade, abandonando a ideia de que gente da roça não precisa estudar, mas ao mesmo tempo, com uma educação diferente da oferecida aos moradores das áreas urbanas, preservando as peculiaridades de cada região.

## **METODOLOGIA**

### **NATUREZA DA PESQUISA**

O estudo é caracterizado como uma pesquisa quantitativa e qualitativa de revisão de literatura sobre a Educação do Campo no Brasil. Quantitativa pois pretende identificar as principais abordagens sobre a área, no que diz respeito à quantidade de estudos produzidos sobre cada tema. Qualitativa pois, a partir da análise e da reflexão sobre os resultados quantitativos obtidos, são apontados desafios e possibilidades futuras para estudos nesse campo de pesquisa. Para isso, a revisão de literatura caracteriza-se pela identificação dos estudos realizados no Brasil referentes à área da educação do campo.

### **LOCAL DA PESQUISA**

O universo da pesquisa é o das publicações acadêmicas sobre a Educação do Campo em artigos de revistas, dissertações de mestrado e teses de doutorado do Brasil. Assim, os dados foram coletados, principalmente, em plataformas como o catálogo de teses da CAPES e a base de dados Scielo. Não foi descartado o levantamento de estudos presentes em outras bases a serem identificadas, bem como livros publicados no campo de pesquisa da educação do campo.

### **INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS**

Como explicitado no tópico anterior, os dados foram coletados a partir de pesquisas nas principais bases de dados existentes no Brasil, de onde serão extraídos documentos acadêmicos sobre a área de estudo da educação do campo. A análise desses documentos foi feita, inicialmente, a partir da leitura dos resumos, visando identificar os temas do campo de pesquisa estudado e os principais procedimentos metodológicos utilizados. Estudos que foram identificados como mais importantes foram estudados integralmente, visando embasar a fundamentação teórica do artigo.

Visando facilitar a identificação dos estudos existentes, foram definidas algumas palavras-chave que para serem utilizadas nessas bases de dados isoladas e em cruzamento. Dessa maneira, foi possível identificar lacunas existentes nos estudos sobre educação do campo,

bem como as principais áreas estudadas. Assim, o artigo mostra possíveis perspectivas futuras para a pesquisa acadêmica no campo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Percebe-se, com a pesquisa, que a Educação do Campo no Brasil passou, e continua passando, por diversos entraves. A partir da década de 30 a escola passou a fazer parte da vida campesina, porém, sem considerar os sujeitos locais, trazendo o modelo urbanocêntrico de educação, acreditando que apenas isso seria o suficiente. Apenas com a instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) é que a educação aparece não apenas restrita ao ambiente escolar. De acordo com a Lei, “a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, etc.”.

Essa mesma Lei foi significativa para a educação do campo, se referindo especificamente à população rural, incentivando a criação de currículos e metodologias próprias, além de uma adequação do calendário dessas escolas as fases do ciclo agrícola e ao trabalho realizado no campo. A LDB também incentiva a gestão educacional na aceitação da realidade local no momento de construção das suas políticas educacionais. A ideia é articular o ensino na escola com as práticas sociais das comunidades. Porém, para que a lei funcione na prática, é necessário que os profissionais sejam formados nessa direção.

A educação do campo no Brasil, como foi possível observar ao longo do texto, foi marcada pelo descaso e abandono do poder público, e, em contrapartida, pelas iniciativas de movimentos sociais que ressaltaram a importância de inserir nas práticas escolares a realidade e os interesses da população campesina. Esses movimentos defendem o campo como um espaço de vida, onde a sua luta, cultura e diversidade devem ser respeitadas.

## **CONCLUSÕES**

A partir dos anos 60, Paulo Freire e a sua defesa por uma pedagogia humanista e libertadora, aparece para despertar nos “oprimidos” o desejo de mudança. O autor, baseado no histórico de opressão e de luta em que sempre esteve o povo do campo, mostra que “todo conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos dessas experiências produtoras de conhecimentos, de valores, de cultura e de emancipação” (ARROYO, 2012, p.554).

---

Essa liberdade defendida por Freire se caracteriza na busca por sujeitos ativos e responsáveis, e não mais escravos ou marionetes da classe dominante. O autor se expressava na luta contra o que ele chamava de educação bancária, onde as escolas perpetuam o ato de depositar, pouco ou nada se interessando pela vida do aluno fora daquele ambiente.

O radical comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la (FREIRE, 1987, p. 25).

Freire nos mostra que a escola não transforma a realidade, mas faz dos sujeitos seres capazes de fazer a transformação, tanto da sociedade, como deles mesmos. Se a escola é o lugar para a formação humana, é lá onde os sujeitos devem conhecer as diversas dimensões dos seres humanos, e não apenas os conhecimentos intelectuais. Porém “não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele” (CALDART, 2011, p. 107).

Defender um ensino público e de qualidade para os camponeses é muito mais do que defender o direito à educação para todos os povos. O estudante consciente da sua origem e da importância que essa consciência representa, devolverá para a sua terra tudo o que lhe foi ofertado. A escola existirá no seu sentido mais completo, respeitando e permitindo a inclusão de todos em seu meio.

A educação do campo é uma forma de perceber os direitos das pessoas que vivem nesse ambiente e oferecer-lhes uma educação de qualidade, abandonando a ideia de que gente da roça não precisa estudar, mas ao mesmo tempo, com uma educação diferente da oferecida aos moradores das áreas urbanas, preservando as peculiaridades de cada região.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. P. 103-116. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
-

CALDART, R. S. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Porto Alegre: Mimeo, 2008.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. <http://www.ibge.gov.br>.

MOLINA, M.; FREITAS, H. **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo**. Em Aberto, v.24, n.85, p. 17-31, Brasília, 2011.

NASCIMENTO, A. D. Movimentos Sociais do Campo no Brasil e sua relação com a Educação e o Desenvolvimento Local Sustentável. In NUNES, E.; et al. **Educação, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Local Sustentável**: Reflexões contemporânea. Salvador: EDUNEB, 2013.

\_\_\_\_\_, A. D.; HETKOWSKI, T. M. **Elos Contemporâneos**: Possibilidades entre Educação do campo e TIC. Revista da FAEEBA. Salvador, vol.17, n.30, p. 209-219, 2008.

\_\_\_\_\_, A. D. Educação do **Campo**: da triste partida à volta da asa branca. In: NASCIMENTO, A. D.; CHAVES, R.; SODRÉ, M. D. (Org.). Educação do Campo e Contemporaneidade. Salvador: EDUFBA, 2013.

PASQUETTI, L. A. **Terra e Educação**: direitos negados historicamente aos trabalhadores do campo no Brasil. In: NASCIMENTO, A. D.; CHAVES, R. M. R.; SODRÉ, M. D. B. (Org.). Educação do Campo e Contemporaneidade. Salvador: EDUFBA, 2013.

SODRÉ, M. D. B. **Educação do Campo**: discutindo aspectos da ação de identificar. In: NASCIMENTO, A. D.; CHAVES, R. M. R.; SODRÉ, M. D. B. (Org.). Educação do Campo e Contemporaneidade. Salvador: EDUFBA, 2013.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957.

\_\_\_\_\_. **Educação e o mundo moderno**. 2 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

WANDERLEY, M. de N. B. **O mundo rural como um espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **POPULARIZAÇÃO GEOCIENTÍFICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE MÉTRICAS DO CANAL DO GEOS-UFPEL NO YOUTUBE**

Johny Barrêto Alves<sup>1</sup>  
Emanuêlle Soares Cardozo<sup>2</sup>  
Nadriel Diovane Essy Massaia<sup>3</sup>  
Geysi Custódio da Silva<sup>4</sup>  
Viter Magalhães Pinto<sup>5</sup>

### **RESUMO**

O GEOS-UFPEL dissemina as geociências em seu canal do YouTube com o uso de métodos lúdicos. Com uma análise das métricas fornecidas pelo YouTube Studio, este trabalho responde: é possível que as visualizações indiquem o interesse do público? Os vídeos mais vistos abordam os tópicos básicos da geologia, como a estrutura da Terra e a formação de rochas. Em uma rede de divulgação científica, o conteúdo audiovisual do GEOS é um Recurso Educacional Aberto e cumpre o papel de auxiliar docentes na abordagem de temas científicos em sala de aula.

Palavras-chave: Recurso Educacional Aberto. Geociências. Métodos lúdicos.

### **ABSTRACT**

GEOS-UFPEL disseminates geosciences on its YouTube channel using playful methodologies. From an analysis of views provided by YouTube Studio, this paper answers: is it possible that views indicate audience interest? The most watched videos discuss the basic topics, such as Earth structure and rock formation. In a science dissemination network, GEOS audiovisual content is an Open Educational Resource and fulfills the role of assisting teachers in approaching scientific topics in the classroom.

Keywords: Open Educational Resource. Geosciences. Playful methodologies.

### **INTRODUÇÃO**

É senso comum que a pandemia de COVID-19 ocasionou mudanças no processo de educação das escolas e universidades do Brasil. O presencial das aulas, atividades de campo e visitas técnicas passou a ser única e exclusivamente transmitido através do meio virtual. Naquele momento, a adaptabilidade foi um fator essencial para ressignificar o processo de

---

<sup>1</sup>Engenheiro Geólogo, PPG em Geografia, UFSM, [johnybarreto@gmail.com](mailto:johnybarreto@gmail.com)

<sup>2</sup>Engenheira Geóloga, PPG em Ciências Ambientais, UFPEL, [emanuellesoarescardozo@gmail.com](mailto:emanuellesoarescardozo@gmail.com)

<sup>3</sup>Graduando em Comunicação Social - Produção Editorial, UFSM, [nadriel.massaia@acad.ufsm.br](mailto:nadriel.massaia@acad.ufsm.br)

<sup>4</sup>Graduanda em Engenharia Geológica, UFPEL, [geysi\\_cdas@hotmail.com](mailto:geysi_cdas@hotmail.com)

<sup>5</sup>Dr. em Geociências, Centro de Engenharias, UFPEL, [viter.pinto@gmail.com](mailto:viter.pinto@gmail.com)



ensino.

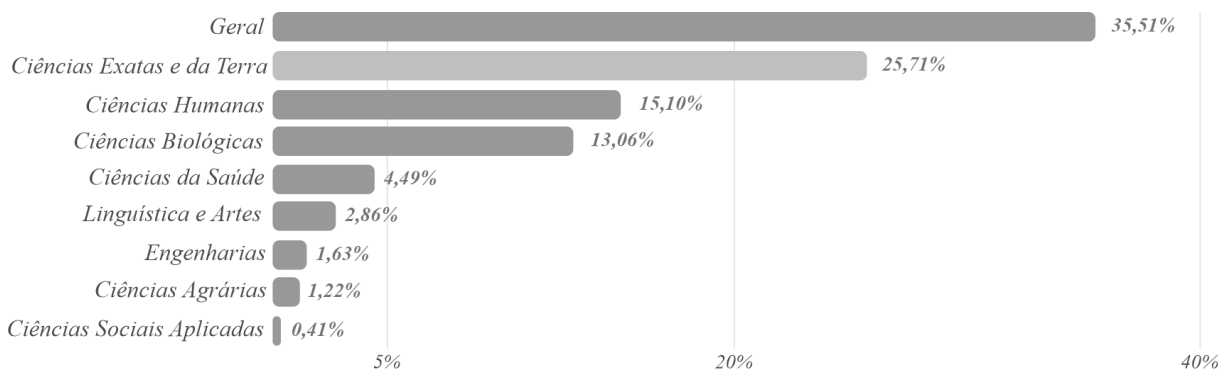
Foi através da adaptação de suas atividades que o Grupo de Estudos em Geociências (GEOS), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), modificou as suas ações de ensino e extensão. Durante a pandemia, materiais audiovisuais, oriundos de exposições e oficinas presenciais ocorridas antes do distanciamento social, foram confeccionados para dar continuidade a uma das premissas do projeto: o ato de popularizar a educação das geociências. Desde o segundo semestre do ano de 2020, os vídeos encontram-se hospedados no canal do GEOS-UFPEL, na plataforma YouTube.

A partir de uma análise do material de ensino do projeto, este trabalho busca responder à pergunta: quais foram os tópicos de geologia mais vistos ao longo dos anos de atuação *online*? Assim, este trabalho tem o objetivo de apresentar as métricas dos vídeos do GEOS-UFPEL, disponíveis na plataforma YouTube, e os seus significados para o processo de popularização das geociências e educação científica.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No ano de 2020, instituições de ensino como a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade Federal de Goiás, figuraram como divulgadoras científicas no *YouTube*. Na plataforma, temas associados às Ciências Exatas e da Terra somam 25% dos conteúdos publicados por canais divulgadores (BUENO; FONSECA, 2020). Embora caracterize o segundo tema mais abordado (Figura 01), educar pessoas com as ramificações das Ciências da Terra em sala de aula não é uma tarefa simples.

**Figura 01:** Porcentagem de temas abordados em canais divulgadores de ciência.



Fonte: BUENO; FONSECA (2020).

Independente da faixa etária, ensinar geociências é um desafio para os professores de

áreas afins, como geografia e biologia, uma vez que se trata de uma ciência complexa, baseada em conhecimentos de física, biologia, química e matemática (ERNESTO *et al.*, 2018). Ainda se deve considerar as dificuldades curriculares, associadas à falta de laboratórios e aparatos necessários para a condução das aulas de temáticas geocientíficas (CAMPOS, 1977; CARNEIRO *et al.*, 2004; SOUZA *et al.*, 2020).

Em movimento contrário às dificuldades, surgem as metodologias lúdicas, aplicadas por meio de jogos, exercícios e tecnologias, por exemplo, para atenuar o grau de complexidade associado às ciências que detêm empecilhos. Porém, nem todos os níveis de ensino costumam aplicar os métodos lúdicos de maneira uniforme no âmbito das geociências. Os métodos lúdicos são aplicados no ensino médio (41%), seguido do Ensino Fundamental II (15%), do Ensino Superior (11%) e do Ensino Fundamental I (7%; TEIXEIRA *et al.*, 2017).

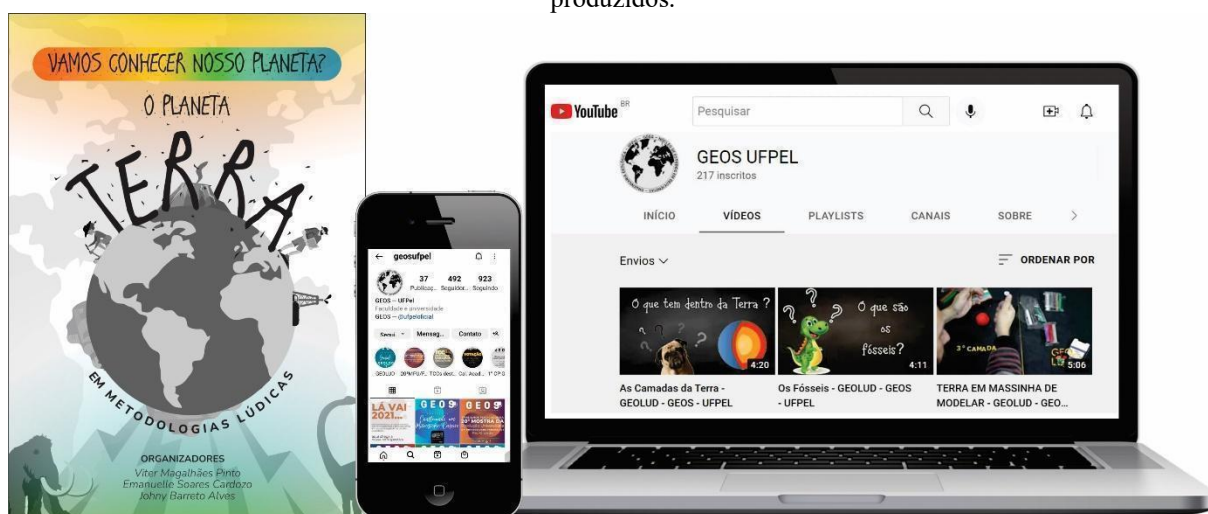
É no contexto do Ensino Fundamental, desde o ano de 2019, que o GEOS vem aplicando metodologias lúdicas para a popularização e simplificação da geologia. Com o cenário pandêmico e distanciamento social, desde o ano de 2020, o GEOS publicou vídeos de, em média, cinco minutos de duração, que abrangem tópicos essenciais da área. Através do material, é possível ter contato com a constituição do planeta Terra, pelos conceitos de crosta, manto e núcleo, as divisões da paleontologia, a formação das rochas, ígneas, sedimentares e metamórficas, ambientes de sedimentação, origem dos vulcões, tectônica de placas e mudanças climáticas, por exemplo.

Além dos conceitos abordados na série de vídeos, o projeto publicou uma cartilha que utiliza os vídeos didáticos como material de apoio (PINTO *et al.*, 2023; CARDOZO *et al.*, 2023), voltada para alunos de 7 a 11 anos de idade. A cartilha possui os seguintes tópicos: As Camadas da Terra, Tectônica e Vulcões, O Ciclo das Rochas, Os Fósseis, Os Polos e Mudanças Climáticas. A união dos vídeos com o conteúdo textual teórico da cartilha proporciona às crianças o contato com assuntos como força da gravidade, viscosidade de materiais, influência humana em corpos hídricos, geocronologia, vida terrestre, divisão geográfica-macroscópica do planeta, geologia e meio ambiente, por exemplo (PINTO *et al.*, 2022; ALVES *et al.*, 2023).

No início de 2022 o projeto retornou às atividades presenciais. Por meio do Programa Andorinha, uma parceria entre a UFPEL e a Secretaria Municipal de Educação do município de Pelotas, o projeto prevê uma série de ações de extensão em escolas públicas do município e

sul do Estado do Rio Grande do Sul (CARDOZO *et al.*, 2023a), para disseminação da geologia através da cartilha “Vamos conhecer nosso Planeta? O planeta Terra em metodologias lúdicas” (Figura 02; CARDOZO *et al.*, 2023b) e material audiovisual produzido. A iniciativa surge por se considerar que diversos professores reconhecem a importância da abordagem de conceitos científicos com alunos do ensino fundamental, entretanto se sentem inseguros para discutir e realizar um trabalho sistemático com crianças (ROSA *et al.*, 2007).

**Figura 02:** Cartilha educativa e redes sociais do GEOS-UFPEL, onde são publicados seus materiais didáticos produzidos.



Fonte: PINTO *et al.* (2023).

## METODOLOGIA

Os vídeos analisados neste trabalho foram construídos em 3 passos: pré-produção (elaboração de roteiro literário e técnico), produção (captação de áudio, vídeo e animação) e pós-produção (edição e revisão). Maiores detalhes podem ser obtidos em PINTO *et al.*, (2022). Neste trabalho, dez vídeos foram utilizados para análise e a relação de título, data de publicação e *link* de acesso pode ser conferida na Tabela 01.

**Tabela 01:** Vídeos do GEOS-UFPEL publicados na plataforma YouTube.

| TÍTULO  | PUBLICAÇÃO         | LINK DE ACESSO  |
|---|--------------------|---|
| Terra em massinha de modelar                        | 17 de set. de 2020 | <a href="https://youtu.be/xNGLqhTuNTk">https://youtu.be/xNGLqhTuNTk</a> |
| Réplicas de fósseis em massinha                     |                    | <a href="https://youtu.be/aFS_-t2Enk4">https://youtu.be/aFS_-t2Enk4</a> |
| As Camadas da Terra                                 | 16 de out. de 2020 | <a href="https://youtu.be/rK5Pzlx7jFE">https://youtu.be/rK5Pzlx7jFE</a> |
| Os Fósseis  | 25 de out. de 2020 | <a href="https://youtu.be/wN4OBcu-cro">https://youtu.be/wN4OBcu-cro</a> |
| Ártico e Antártica - Entre Ursos Polares e Pinguins |                    | <a href="https://youtu.be/MHawlko1ibs">https://youtu.be/MHawlko1ibs</a> |

| TÍTULO              | PUBLICAÇÃO         | LINK DE ACESSO  |
|---------------------|--------------------|---|
| Tectônica de Placas | 19 de ago. de 2021 | <a href="https://youtu.be/ldvCPg8XtoI">https://youtu.be/ldvCPg8XtoI</a> |
| Geologia Ambiental  | 21 de ago. de 2021 | <a href="https://youtu.be/gk3vBVDicCc">https://youtu.be/gk3vBVDicCc</a> |
| Mudanças Climáticas | 22 de ago. de 2021 | <a href="https://youtu.be/MLiKV623uT8">https://youtu.be/MLiKV623uT8</a> |
| Ciclo das Rochas    | 27 de ago. de 2021 | <a href="https://youtu.be/Y5T4S-TI8os">https://youtu.be/Y5T4S-TI8os</a> |
| Vulcões             | 10 de mar. de 2022 | <a href="https://youtu.be/0vrjNnSizBw">https://youtu.be/0vrjNnSizBw</a> |

Fonte: Autores.

As métricas dos vídeos foram obtidas através das ferramentas de análise do YouTube Studio. Naquele ambiente, foram gerados gráficos referentes:

- às visualizações dos vídeos didáticos, sendo selecionados para discussão os cinco vídeos mais vistos;
- à origem do tráfego, que considerou as formas como os vídeos do canal do GEOS são encontrados na plataforma do YouTube, por meio das categorias de sugestão, pesquisa, páginas do canal e origem desconhecida;
- aos tipos de dispositivos utilizados para acesso, isto é, dispositivos móveis, computadores, televisores e *tablets*;
- e à faixa etária e ao gênero dos espectadores do canal.

As interpretações dos gráficos ocorreram a partir dos resultados quantitativos obtidos, de modo a realizar deduções e paralelos com aspectos gerais da divulgação científica, que podem auxiliar no entendimento das preferências do público *online* do GEOS-UFPEL e no planejamento das futuras atividades de ensino e extensão presenciais do projeto.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As métricas do YouTube indicam que, de todos os vídeos produzidos, os mais visualizados são: “As Camadas da Terra”, com 9.108 visualizações; “Vulcões”, com 4.443 visualizações; “Os Fósseis”, com 2.156 visualizações; “Terra em Massinha de Modelar”, com 1.829 visualizações; e “Ártico e Antártica – Entre Ursos Polares e Pinguins”, com 906 visualizações (Figura 03).

**Figura 03:** Métricas do YouTube. A figura apresenta os vídeos mais assistidos do canal, a origem do tráfego e os tipos de dispositivos utilizados para visualização.



**Fonte:** Autores.

Em relação à origem do tráfego no canal do GEOS-UFPEL (Figura 03), a maioria das visualizações (13.789) foram obtidas através das sugestões dos vídeos do canal em vídeos semelhantes. Posteriormente, os vídeos foram vistos por meio de pesquisa do YouTube (3.145), páginas do canal (2.562) e origem externa (1.668). Ao observar os tipos de dispositivos utilizados para acesso, há correspondência entre dispositivos móveis (10.870) e computador (10.364). Os dispositivos televisivos e *tablets* foram menos utilizados pois forneceram 1.813 e 831 visualizações para o canal, respectivamente (Figura 03).

Os resultados obtidos apontam que, entre os vídeos mais visualizados, houve uma preferência pelos tópicos primordiais de geologia: a estrutura interna do planeta (“As Camadas da Terra”) e processos de formação de rochas (“Vulcões”). O vídeo com maior número de acessos, que integra o primeiro tópico da cartilha didática mencionada anteriormente (CARDOZO *et al.*, 2023), apresenta o planeta de seu interior para seu exterior, com o uso de métodos lúdicos e comparações que facilitam o entendimento dos materiais constituintes de cada camada do planeta; enquanto o segundo vídeo mais visto dá informações a respeito da gênese de rochas ígneas e é fundamental ao entendimento da tectônica de placas (ALVES *et al.*, 2023).

Os últimos três vídeos mais acessados do canal (“Os Fósseis”, “Terra em massinha de modelar” e “Ártico e Antártica - Entre Ursos Polares e Pinguins”) indicam que atividades práticas podem ser de interesse dos espectadores. Isso acontece pois o vídeo que propõe a construção de um modelo tridimensional do planeta terra – uma atividade executada nas ações presenciais pré-pandemia (PINTO *et al.*, 2021) – trabalha ativamente com o imaginário infantil. Ainda, a presença do vídeo “Ártico e Antártica...” revela que a sequência das atividades executadas está alinhada com os vídeos mais visualizados do canal, conforme o roteiro relatado por CARDOZO *et al.* (2023a).

Os conteúdos ministrados nas oficinas foram embasados nos vídeos produzidos pelo GEOS durante o ano de 2020, que estão disponibilizados nas redes sociais do projeto (PINTO *et al.*, 2022). Inicialmente apresentou-se o vídeo “As Camadas da Terra”, em sequência a elaboração de um modelo da Terra utilizando massinha de modelar com diferentes colorações. Logo após, apresentou-se o vídeo “Ártico e Antártica”, e acrescentaram-se os polos no modelo da Terra (CARDOZO *et al.*, 2023a).

“As Camadas da Terra” foi o segundo vídeo produzido durante a pandemia, com sua publicação no dia 16 de outubro de 2020. Logo, em uma primeira análise, é natural que haja um maior número de visualizações para este conteúdo. No entanto, é necessário mencionar que o segundo vídeo mais visto do canal (“Vulcões”) foi o último publicado, no dia 10 de março de 2022, e acumula mais de 4.000 visualizações. Ainda, o primeiro vídeo publicado, que desenvolve uma atividade de construção tridimensional do planeta terra, disponibilizado em 17 de setembro de 2020, apresenta menos de 2.000 visualizações. A data de publicação não parece ser um fator de peso para o número de acessos – o que reforça a preferência dos espectadores por certos conteúdos.

No que tange a origem do tráfego de visualizações, a incidência de altas visualizações oriundas de vídeos que recomendam o canal do GEOS-UFPEL podem reforçar mudanças nos hábitos digitais dos alunos. Uma delas foi o aumento de tempo *online* (MAZZAFERA *et al.*, 2021), que pode ser exemplificado na atitude de assistir um vídeo e, então, seguir para o vídeo recomendado. O aumento de tempo teria vindo acompanhado do uso de *smartphones*, o que explica os dispositivos móveis como uma das principais ferramentas para acesso aos vídeos do GEOS.

Conforme mencionado previamente, BUENO; FONSECA (2020) apontaram que as Ciências Exatas e da Terra são o segundo tópico mais abordado nos canais da plataforma. Além disso, os autores indicaram que a possibilidade de interação e a facilidade para criar um canal são configurações que fazem do YouTube uma eficiente opção para disseminar as ciências. Os vídeos mais visualizados no canal do GEOS e as origens das visualizações através de vídeos que levam até o canal do projeto sugerem uma rede de conteúdo em um movimento de divulgação científica na plataforma. Nesse sentido, observa-se que é possível a inserção do material produzido em um conceito muito utilizado no que tange o aprendizado público e gratuito: os Recursos Educacionais Abertos (REA) – conforme classificação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO; SANTOS, 2013).

REA são materiais de todo tipo, que possibilitam o acesso à aprendizagem ou técnica de ensino e pesquisa, disponíveis em plataformas físicas e/ou digitais, sob domínio público ou licença livre, permitindo sua adaptação e reedição para diversos meios (SANTOS, 2013). Mediante o conceito, os materiais do GEOS surgem como uma ferramenta apta a auxiliar professores a lecionarem aulas e abordarem as geociências a partir de metodologias lúdicas, visto estes demonstrarem dificuldades para articular o uso de tecnologias digitais com o advento da pandemia (ROCHA *et al.*, 2020). A utilização de vídeos prontos, gerados por profissionais da área, auxilia na execução de aulas – seja na modalidade virtual ou presencial.

## CONCLUSÕES

Este trabalho apresentou as métricas do canal do GEOS-UFPEL no YouTube. A partir das discussões tecidas, é possível elencar as seguintes conclusões:

- I. Os vídeos mais acessados no canal do projeto indicam a preferência dos

espectadores por temas fundamentais da geologia, como a estrutura interna do planeta, a origem e a formação de rochas, atividades tectônicas e assuntos associados à fósseis;

- II. A maior parte das visualizações do canal é oriunda de vídeos que sugerem o canal do GEOS. Assim, é plausível a existência de uma rede de conteúdo geocientífico. Ademais, esta informação corrobora com um aumento do tempo *online* dos espectadores, à medida que um vídeo sugere a visualização de outro;
- III. Ações de popularização e encaminhamento dos vídeos para escolas públicas da região de atuação do projeto, associadas à cartilha produzida (CARDOZO et al., 2023), servirão como meio de atenuar inseguranças de professores ao longo da abordagem de conteúdos geocientíficos em sala de aula;
- IV. As métricas do canal do GEOS-UFPEL, juntamente das discussões tecidas, indicam que a Universidade Federal de Pelotas integra um rol de instituições públicas de ensino que atuam no YouTube como divulgadores científicos na área de Ciências Exatas e da Terra e na produção de Recursos Educacionais Abertos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. B.; CARDOZO, E. S.; PEREIRA, V. B.; PINTO, V. M. **Geologia em métodos lúdicos: conteúdo audiovisual para um ensino simplificado do Planeta Terra**. In: Resiane Paula da Silveira. (Org.). Traços e Reflexões: educação e ensino. 1ed. Formiga: UNIESMERO, 2023, v. 6, p. 36-51.

BUENO, L. M.; FONSECA, A. A. Panorama da divulgação científica brasileira no YouTube e nos podcasts. In: **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – VIRTUAL**. Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2020.

CAMPOS, O. A. O ensino das ciências da Terra. In: **SIMPÓSIO DA IMPORTÂNCIA DA CIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO NACIONAL**, 3., São Paulo. Documentos [...]. São Paulo: Academia Brasileira de Ciências, p. 39-46, 1997.

CARDOZO, E. S.; ALVES, J. B.; SILVA, G. C.; ROSA, D. S.; ROSA, C. S.; NEVES, S. S.; CAMPANARO, J. F.; PEREIRA, V. B.; PINTO, V. M. **Grupo de Estudos em Geociências:**



**a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.** In: Resiane Paula da Silveira. (Org.). Traços e Reflexões: educação e ensino. 1ed. Formiga: UNIESMERO, 2023a, v. 6, p. 62-75.

CARDOZO, E. S.; ALVES, J. B.; PINTO, V. M.; PEREIRA, V. B. **Vamos conhecer nosso Planeta? O planeta Terra em metodologias lúdicas.** 1ed. Formiga, Minas Gerais: Forma Educacional, 2023b, v. 1, p. 8-22.

CARNEIRO, C. D. R.; TOLEDO, M. C. M.; ALMEIDA, F. F. M. Dez motivos para a inclusão de temas de Geologia na Educação Básica. **Revista Brasileira de Geociências**, v. 34, n. 4, p. 553-560, 2004.

ERNESTO, Marcia *et al.* Perspectivas do ensino de Geociências. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 331-343, 2018.

MAZZAFERA, B. L.; KIRNEW, L. C.; PINHEIRO, A. J. M.; VENTURA, L. M.; BIANCHINI, L. G. B.; RESUMO, D. A. K. Hábitos digitais do ensino superior no período da pandemia de COVID-19. **Revista Científica em Educação a Distância**, v. 11, n. 2, e 1381, 2021.

PINTO, Viter Magalhães *et al.* **Utilização de metodologias lúdicas no ensino de geociências e alternativas em tempos de pandemia.** In: MICHELON, Francisca Ferreira *et al.* (org.). Conexões para um tempo suspenso: extensão universitária na pandemia. Pelotas: UFPEL, 2021. p. 576-600.

PINTO, V. M.; PEREIRA, V. B.; CAMPOS, S. G.; CARDOZO, E. S.; ALVES, J. B.; VARGAS, V. L. O vídeo como recurso inovador na introdução das geociências no ensino fundamental. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 27, n. 1, p. 94-107, jan./abr., 2022.

PINTO, V. M.; ALVES, J. B.; CARDOZO, E. S.; PEREIRA, V. B. "Você conhece o nosso Planeta?": Uma cartilha para o ensino de geociências na perspectiva da agenda 2030 da ONU. **Expressa Extensão**, v. 28, n. 1, p. 80-90, 2023.

ROSA, C. W.; PEREZ, C. A. S.; DRUM, C. Ensino de física nas séries iniciais: concepções da prática docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 3, p. 357-368, 2007.

SANTOS, A. I. **Recursos educacionais abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação.** 2 ed. São Paulo: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, 2013, p. 21-23.

---

## ***PORN LITERACY EDUCATION: É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO SEXUAL CRÍTICA À PORNOGRAFIA NO CONTEXTO BRASILEIRO?***

Carolina Carolo Messias<sup>1</sup>  
Lourdes Madalena Gazarini Conde Feitosa<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A pornografia tem cada vez mais ganhado espaço e participação na sexualidade humana, ainda mais com o avanço das tecnologias e da Internet. Todavia, os impactos da pornografia na sexualidade humana e a repercussão do tipo de pornografia de consumo rápido ocasionado pela Internet, não tem sido abordado na Educação Sexual brasileira. A necessidade de se falar sobre, contudo, urge devido ao seu alto consumo pelos brasileiros e pelas consequências negativas demonstradas em estudos em relação ao consumo desse tipo de material. O presente artigo traz questionamentos quanto à implementação da *porn literacy education* – que se trata de um modo de educação sexual que se volta ao desenvolvimento de criticidade quanto ao consumo de pornografia no Brasil, pensando-se em relação a demanda, possibilidades e necessidades de adaptação à realidade sociocultural brasileira. Compreendeu-se a análise a partir de uma pesquisa bibliográfica, levantando dados quanto ao movimento antipornografia, a história da educação sexual no Brasil e as raízes da *porn literacy education*. A análise considera, ainda, as perspectivas trazidas pelo movimento antipornografia por meio de duas representantes: Andrea Dworkin e Catherine Mackinnon. A *porn literacy education* demonstra-se como uma ferramenta em potencial para a educação sexual, mas que necessita de estudos mais aprofundados visando desenvolver um tipo de currículo e programa tipicamente brasileiro.

Palavras-chave: Educação sexual; *porn literacy*; pornografia; sexualidade;

### **ABSTRACT**

Pornography has increasingly gained space and participation in human sexuality, especially with the advancement of technology and the internet. However, the impacts of pornography on human sexuality and the repercussions of fast-paced consumable pornography caused by the internet have not been addressed in Brazilian sexual education. Furthermore, there is an urgency to approach this subject due to the high consumption of pornography by Brazilians and the negative consequences demonstrated in studies concerning the consumption of this type of material. This article raises questions regarding the implementation of porn literacy education - a form of sex education that focuses on developing critical thinking skills about the consumption of pornography in Brazil, considering the demand, possibilities, and adaptation needs to the Brazilian socio-cultural reality. The analysis considers a literature review, gathering data on the antipornography movement, the history of sex education in Brazil, and

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) [carolina.messias@unesp.br](mailto:carolina.messias@unesp.br)

<sup>2</sup> Doutora em História Cultural e docente, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), [loufeitosa@uol.com.br](mailto:loufeitosa@uol.com.br)

the development of porn literacy education. It also appraises the perspectives brought by the antipornography movement through two representatives: Andrea Dworkin and Catherine Mackinnon. Porn literacy education demonstrates itself as a potential tool for sexual education, but it requires further in-depth research to develop a typically Brazilian curriculum and program.

Keywords: Sex education; porn literacy; pornography; sexuality;

## INTRODUÇÃO

A pornografia é um fenômeno social relacionado à sexualidade que, com o advento da Internet, tem sido cada vez mais difundido devido a seu acesso fácil, rápido e anônimo. Sua relação com a sexualidade não se dá exclusivamente por serem materiais que apresentam sexo explícito, mas pelo modo frequente de a pornografia retratar essas cenas se incidir na sexualidade humana. Tais reflexos entram em debate, pois se observa que a pornografia tem demonstrado modelos de sexualidade irreais, não-saudáveis e até mesmo perigosos para a saúde sexual e mental de mulheres e homens – e não somente daqueles que a consomem diretamente. É necessário demonstrar a razão de um olhar atento, cuidadoso e crítico quanto à pornografia, e alguns autores demonstram dados importantes para introduzirmos essa discussão.

Questiona-se, de início, o alastramento da pornografia a públicos que não a estão procurando. Por mais que exista um consenso “geral” de que a pornografia deveria ser para pessoas consideradas maiores de idade, o acesso à pornografia por crianças e adolescentes é uma realidade, ainda mais com a facilidade a qual a Internet permite o acesso a esse tipo de conteúdo. Ybarra e Mitchell (2005) conduziram uma pesquisa nos Estados Unidos com crianças e adolescentes relacionada à exposição dessa faixa etária à pornografia. Em 2005, ano em que a Internet já era popular, mas não tinha a acessibilidade dos dias atuais, as autoras observaram alguns aspectos relevantes de análise: a) 25% dos entrevistados reportaram ter sido expostos à pornografia online sem estarem buscando-a diretamente; b) o público que buscava pornografia, por meio online ou offline, era majoritariamente masculino; c) a internet se demonstrava - já na época - como uma grande ferramenta para potencializar o alastramento de conteúdos pornográficos.

Outro estudo conduzido por Wolak, Mitchell e Finkelhor (2007), também nos EUA e com crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos, revela de 42% de sua amostra viam pornografia via Web no ano de 2006, mas que dois terços dessa população foram expostos a esse conteúdo sem estar procurando-o, e que o maior risco eram os *softwares* de compartilhamento e download de arquivos. Aqueles que buscaram por esse tipo de conteúdo eram, em sua maioria,

---

adolescentes do sexo masculino, entre 16 e 17 anos.

Cada vez mais a pornografia, portanto, tem ganhado espaço de consumo por pessoas abaixo de 18 anos de idade, e até mesmo entre a juventude até 30 anos de idade. A discussão desses aspectos, infelizmente, mantém-se em terrenos internacionais, e não existem estudos semelhantes a estes realizados com a população brasileira. Os dados sobre o consumo de pornografia pela população brasileira partem da idade mínima instaurada para consumo: dezoito anos de idade. De acordo com um dos sites de conteúdo pornográfico mais acessados do mundo<sup>3</sup>, *PornHub* (2021), o Brasil é o décimo país com maior consumo de pornografia através da plataforma, e o segundo na América Latina – atrás apenas do México. A maioria do público consumidor (40%) tem entre 18 e 24 anos de idade e é do gênero masculino (63%), sendo a média de tempo de permanência no site de 9 minutos e 26 segundos. Entretanto, mesmo tais dados mantêm cifras ocultas relacionadas ao consumo de pornografia por menores de 18 anos de idade – ilegal em diversos países, apesar de ocorrer.

Em países como Austrália e Estados Unidos existem modelos de redução de danos para tratar o assunto da pornografia com os mais jovens, conhecido como *porn literacy education*, que tem gerado consequências positivas – as quais serão destrinchadas mais à frente. Pelo perfil de consumo já apresentado e um cenário que ainda não explora as possibilidades de considerar a pornografia no contexto da educação sexual com a urgência que se é necessária, surge o principal objetivo do presente artigo: questionar se é possível inserir uma visão crítica e consciente da pornografia no contexto da educação sexual brasileira.

Para tanto, a metodologia usada para desenvolver esta reflexão é a do uso de pesquisa bibliográfica, por meio de livros e artigos científicos, que considera a história do movimento crítico à pornografia, a história da educação sexual no Brasil, e o desenvolvimento da *porn literacy education*, de maneira a buscar compreender como este modelo poderia ser aplicado em contexto brasileiro, ou se seria necessário adaptações para a sua aplicação. A base teórica de análise partirá também da perspectiva e principais ideias e conceitos da antipornografia, com foco nas produções das duas principais expoentes do movimento: Andrea Dworkin e Catherine Mackinnon.

---

<sup>3</sup> Mais informações em: SIMILARWEB. Ranking do site: os sites com melhor classificação no mundo - classificação dos principais sites. os sites com melhor classificação no mundo - Classificação dos principais sites. Disponível em: <https://www.similarweb.com/pt/top-websites/>. Acesso em: 09 jan. 2023.

---

## O MOVIMENTO ANTIPORNOGRAFIA: O QUE ELAS ESTAVAM PENSANDO?

As críticas à pornografia são mais recentes do que o tempo de sua existência. Tais críticas se iniciaram já na década de 1980, a partir de grupos feministas nos Estados Unidos, que visualizavam a pornografia como uma ferramenta de opressão às mulheres, tendo como algumas de suas principais expoentes as feministas Andrea Dworkin e Catherine Mackinnon, escritoras de livros e artigos relacionados ao assunto. Comella (2015) destaca o surgimento do movimento feminista antipornografia, que teve a sua origem a partir do *Women Against Violence Against Women (WAVAW)*, um movimento feminista fundado em 1976 nos Estados Unidos que, como o nome sugere, lutava contra a violência cometida às mulheres. O movimento focava, de início, em materiais midiáticos que corroboravam com a violência de gênero. Com o tempo, o grupo ganhou destaque e reconhecimento nacional. O foco do grupo ampliou-se, direcionando seu olhar, anteriormente focado na cultura midiática, para a pornografia. Desdobrou-se, dessa forma, em outros como os movimentos *Women Against Violence in Pornography and Media (WAVPM)* e *Women Against Pornography (WAP)*.

Em relação aos preceitos trazidos pelo movimento, Andrea Dworkin (1981) defende que a pornografia integra um sistema de dominação-submissão pautado no sexo biológico do indivíduo humano, no qual pessoas do sexo masculino detém o poder e pessoas do sexo feminino são submetidas a ele. Mackinnon (1989) compreende que a dominação masculina parte do sexo – tanto em sentido de sexualidade como de sexo biológico - de modo a se pautar nesse dado como forma de hierarquizar e colocar o sexo feminino à submissão e o masculino em posições de dominância, naturalizando tais papéis pela existência da diferença biológica entre ambos os sexos.

(...) A pornografia permite com que homens tenham o que queiram no sentido sexual. É a sua “verdade nua e crua sobre o sexo”. Ela concentra a objetificação visual tanto da excitação sexual masculina como dos modelos masculinos de conhecimento e verificação, conectando objetividade com objetificação. Demonstra como os homens veem o mundo e, como ao vê-lo, o acessam e o possuem em um ato de dominação sobre ele. Mostra o que os homens querem e dá isso a eles. Do que há testemunho sobre pornografia, o que homens querem são: mulheres amarradas, espancadas, torturadas, humilhadas, degradadas e contaminadas, mortas. Ou, para ser justa com [o pornô] *softcore*, mulheres sexualmente acessíveis, disponíveis para eles, querendo ser possuídas e usadas, talvez com um tipo de *bondage* mais leve. Cada violação das mulheres – estupro, espancamento, prostituição, abuso sexual infantil, assédio sexual – é sexualizado, demonstrado como sexy, divertido e libertador da verdadeira natureza feminina na pornografia. Cada grupo específico de mulheres vitimizado e vulnerável, cada grupo alvo de

tabus – mulheres negras, asiáticas, latinas, judias, grávidas deficientes físicas e intelectuais, pobres, mais velhas, gordas, em trabalhos “femininos”, prostitutas, meninas pequenas – vão distinguindo gêneros e subtemas pornográficos, classificados de acordo com o tipo de degradação favorita dos clientes. Mulheres são transformadas e acopladas a qualquer coisa considerada sub-humana: animais, objetos, crianças, e (sim) outras mulheres; qualquer coisa que mulheres tenham reivindicado como seu – maternidade, esportes, trabalhos “masculinos”, lesbianismo, feminismo – é demonstrado especificamente como sexy, perigoso, provocativo, passível de punição, feito por homens na pornografia. (...) “O maior tema da pornografia como gênero”, escreve Andrea Dworkin, “é a dominação masculina”. (MACKINNON, 1989, p. 326-327, tradução nossa).

Em perspectiva, portanto, o movimento antipornografia compreendia que a produção, distribuição e consumo de materiais pornográficos fariam parte de um sistema de opressão ao sexo feminino, visto que demonstrava o exercício de um tipo de sexualidade coercitiva, violenta, focalizada apenas no prazer masculino. Ainda, demonstra, através da sexualidade e da objetificação do corpo feminino, os dispositivos de dominação masculina pautada na hierarquização por gênero.

O movimento antipornografia ganhou voz, cresceu e ampliou as suas apoiadoras teóricas feministas – além de Dworkin e Mackinnon – como Sheilla Jeffreys, Adrienne Rich, Susan Griffin, Robin Morgan, entre outras. Dentre os conflitos enfrentados por estas mulheres houve a denominada *Feminist Sex Wars*, que travou embates teóricos e políticos envolvendo feministas antipornografia, que acreditavam que a pornografia seria prejudicial à sexualidade feminina por retratar e incentivar a violência contra os seus corpos, símbolo da materialização da opressão sexual. Do mesmo modo se opunham às feministas ditas “pró-sexo”, as quais defendiam que a pornografia fazia parte de uma expressão sexual e que mulheres devem buscar sua liberdade sexual, visto que esta seria uma real afronta às regras dispostas pelo patriarcado (SANTANA, 2014). Com o crescimento do pensamento feminista liberal após a segunda onda feminista e acusações ao movimento antipornografia de ser “moralista”, o pensamento antipornografia foi perdendo força e popularidade ao final dos anos 80 e início dos anos 90.

As feministas trouxeram as primeiras críticas teóricas relacionadas à pornografia, partindo de um olhar consternado com a sexualidade feminina e a submissão a atos sexuais violentos. O movimento se enfraqueceu no decorrer das décadas, todavia, mais tarde, a popularização da Internet e a facilidade de produção e acesso a materiais pornográficos – inclusive por crianças e adolescentes – trouxe novas preocupações em relação aos impactos do

---

consumo. Dessa forma, renova-se a atenção para os impactos da pornografia na saúde sexual e a *porn literacy education* surge como uma ferramenta para lidar com este fenômeno.

### ***PORN LITERACY EDUCATION* E A REDUÇÃO DE DANOS**

A *porn literacy education* é um recurso criado para tratar da pornografia – e de seus impactos na sexualidade humana – de forma a incentivar o pensamento crítico quanto ao consumo. É um tipo de intervenção que é, conforme destacado por Dawson, Gabhainn e Macneela (2019), inspirado em outro modelo de prevenção e redução de danos nomeado como *media literacy*<sup>4</sup>.

A partir de tal influência, é construído o modelo de *porn literacy education*, que possui também o objetivo de incentivar o pensamento crítico ao consumo de materiais pornográficos e o impacto destes na conduta e saúde sexual de seus usuários. De acordo com Vandenbosch e Van Oosten (2017), a criticidade relacionada ao consumo de pornografia se dá, pois, tais mídias contêm a demonstração de um tipo de sexualidade que objetifica corpos – principalmente os do sexo feminino – contribuindo para a reificação do corpo humano. Assim sendo, a *porn literacy education* teria função sensibilizadora com o objetivo de trazer criticidade ao possível consumo de pornografia.

Para compreender a importância de uma educação sexual que abarque a pornografia em seu conteúdo é necessário, primeiro, abordar os motivos pelos quais esta seria de alguma forma prejudicial à saúde sexual humana. Para entender os impactos relacionados à pornografia na sexualidade humana, é preciso assimilar o posicionamento das feministas antipornografia, as quais pavimentaram as críticas ainda presentes sobre a construção problemática da indústria pornográfica. Ao classificá-la, compreende-se essa como um conglomerado mercadológico que tem como suposto produto principal a excitação sexual por meio de materiais audiovisuais sexualmente explícitos. Para tanto, uma série de formas de produção deste conteúdo são possíveis, tais como a produção individual ou por empresas do nicho.

Entretanto, dois tópicos controversos permeiam a pornografia: a reificação e a consensualidade. Mackinnon (1989) amplia a visão da sexualidade por meio da ótica feminista,

---

<sup>4</sup> *Media literacy* é um tipo de programa educacional que abarca as mídias impressa, audiovisual e on-line, e que visa ensinar ao consumidor como absorver os materiais midiáticos de maneira crítica em suas mensagens as quais poderiam, possivelmente, influenciar seu comportamento e modo de pensar (DAWSON; GABHAINN; MACNEELA, 2019; VANDENBOSCH; VAN OOSTEN, 2017).

---

a partir da compreensão de que esta não seria apenas suas sensações e atos, mas também aquelas que apreendem diversos outros aspectos sociais, incluso os papéis de gênero, as divisões de raça e classe, por exemplo. Assim, elementos relacionados à dominação e submissão são também transmitidos e repassados pelos papéis sexuais. Um desses aspectos, relacionado ao sexo feminino, seria a reificação e a sua importância para tornar-se objeto de desejo.

Borges e Tilio (2018) citam um fenômeno ocorrido também na pornografia – e, ainda, em outras dimensões de mídias audiovisuais – que diz respeito à fragmentação dos corpos em desejos, o que é denominado pelos autores como “corpo-fetichê”. Isso significa que a absorção visual e subjetiva dos consumidores ocorre por meio do prazer que é ativado pela imagem de partes de corpos – como seios, nádegas, órgãos sexuais – que compõem a cena, mas que não sustentam em si a subjetividade da pessoa que está sendo exibida.

Se a pornografia também tem funcionado como uma forma de educação sexual informal (BORGES; TILIO, 2018), seria este o tipo de sexualidade mais saudável a se demonstrar? Alguns autores discordam e demonstram as razões desse argumento: Vandenbosch e Van Oosten (2017) defendem que retratar mulheres como objetos sexuais pode induzir os consumidores deste conteúdo a compreendê-las nessa perspectiva reificada e, ademais, quanto mais se consome, mais esse entendimento se destaca cognitivamente. A reificação feminina não é algo que afeta apenas a sexualidade, pois perpassa por sobre como deseja ser vista, o que, por consequência, atinge a autoestima, a saúde mental e a saúde física feminina. Fritz *et al.* (2020) compreendem que a pornografia acomete diretamente a aceitabilidade de uma conduta sexual violenta. Em uma análise feita pelos autores de 7.430 vídeos de dois sites pornográficos - *Xvideos* e *Pornhub* – chegaram à conclusão de que 45,1% das cenas continham pelo menos um ato de agressão física; que 96,7% dos alvos de agressão eram mulheres e que destas, 97,4% respondiam às agressões com feições ou atos que expressavam prazer ou neutralidade. De acordo com os autores, essas reações podem endossar comportamentos violentos e ensinar aos consumidores de pornografia que mulheres gostam de ser agredidas, que seus sentimentos sobre a violência não importam, que estas devem experimentar o prazer através da dor e ignorar o desconforto em tais momentos.

Mais alguns exemplos das consequências da abordagem pornográfica em relação à sexualidade são demonstrados por Rothman *et al.* (2014), cujo levantamento denotou que jovens acabam por buscar na pornografia um caminho para compreender o que poderia ser de agrado no ato sexual para seus possíveis futuros parceiros. Com isso, mulheres acabaram por

---



aprender que deveriam se manter em atos sexuais, mesmo não sendo contempladas em seu prazer por eles, para agradá-los, o que evidencia como a pornografia pode influenciar a realização de atos sexuais não saudáveis – em particular para com o sexo feminino. Sun et al. (2014) acrescentam que a pornografia, além de tornar mais provável a execução de condutas sexuais potencialmente perigosas, contribui para a manutenção de papéis estereotipados de gênero, como maior aceitação à violência sexual e aumento da possibilidade de perpetração de assédio sexual por parte de adolescentes do sexo masculino.

A partir das visões que justificam uma intervenção crítica quanto ao consumo de pornografia, demonstra-se a importância de abarcar os impactos que a *porn literacy education* pode ter na realização de uma educação sexual que compreenda práticas saudáveis de exercício da sexualidade.

A aplicabilidade da *porn literacy education* tem sido testada para comprovar seus impactos. Rothman *et al.* (2018) investiram em um estudo piloto, nos Estados Unidos, para testar um currículo educacional que tivesse aulas de *porn literacy education*, tendo 5 aulas-teste em sua composição. O resultado da pesquisa sugere que, no contexto demonstrado, é viável a aplicabilidade do currículo e que após frequentarem as aulas, a atitude dos jovens participantes mudou perante a pornografia, como, por exemplo, o olhar perante a objetificação e violência sofrida por mulheres em materiais pornográficos, ou de ver o mercado pornográfico como um caminho positivo para ganhar dinheiro.

(...) No entanto, como a *porn literacy education* não é, normalmente, parte da educação sexual formal (Albury, 2014; Haste, 2013), variações importantes podem emergir à medida que os indivíduos participam [dos cursos de *porn literacy education*]. (...) O aprendizado das pessoas com a *porn literacy education* durante os anos escolares pode, portanto, ser uma importante variável de diferença individual (VANDENBOSCH; VAN OOSTEN, 2017, p. 06, tradução nossa).

Dawson, Gabhainn e Macneela (2019) consideram que é essencial para a *porn literacy education* desenvolver o pensamento crítico quanto a saúde sexual e, ainda, não trabalhar o uso da pornografia a partir de um olhar culpabilizante. Também, abordar a população LGBT em suas demandas e particularidades, visto que estes são invisibilizados já quando se trata da educação sexual tradicional.

Os métodos relacionados à *porn literacy education* devem ser encaminhados, pensados e atualizados constantemente, de acordo com os avanços tecnológicos e demandas que se demonstram – de forma adequada para cada faixa etária e fase de desenvolvimento humano. A

---

sensibilidade aos públicos-alvo é, ainda, um ponto sensível a se considerar. Healy-Cullen (2021) ressalta a premência de que a *porn literacy education* focalize não apenas no que a pornografia demonstra e “ensina”, mas também em como os indivíduos absorvem tais mensagens, pois saber como o consumidor está interpretando é um caminho para se compreender as intervenções que podem ser mais bem-sucedidas.

A *porn literacy education* tem o potencial de ser um caminho poderoso a se difundir da maneira correta, e com as ferramentas necessárias - tanto teóricas como de escuta das demandas da população a qual será aplicada. Além de incentivar o pensamento crítico quanto aos papéis estereotipados de gênero e das práticas de violência presentes na pornografia, também discutir exercício de sexualidade mais saudáveis, tanto para os indivíduos – na prática consigo mesmo – como para as pessoas com quem estes podem, futuramente, se relacionar. Trata-se, portanto, de uma questão que abarca educação e saúde pública.

## **HÁ ESPAÇO NA EDUCAÇÃO SEXUAL BRASILEIRA PARA DISCUTIR A PORNOGRAFIA?**

A educação sexual formal<sup>5</sup> no Brasil, conforme retratado por Bedin, Muzzeti e Ribeiro (2020), tem sua consolidação a partir do século XIX, com o surgimento da Sexologia, ciência que se propõe ao estudo da sexualidade humana através do viés médico, mas que também trouxe consigo o apoio de profissionais para além da medicina. Os autores expõem embates ocorridos através da história envolvendo aspectos como a questão moral da sexualidade, preceitos religiosos, lógicas pautadas no higienismo ou puritanismo, até o pensamento do livre exercício da sexualidade. As visões citadas disputam, ainda, em dias atuais, o discurso da sexualidade, de suas teorias e ensinamentos. A educação sexual é, também, disputada pelas diversas áreas do conhecimento, em particular a medicina (em nichos como ginecologia e psiquiatria) e psicologia.

A disputa entre discursos reverbera em como a educação sexual é abordada e, por consequência, a ótica pela qual será repassada e ensinada (ou proibida de se ensinar) nas instituições. Bueno e Ribeiro (2018) retratam que o ensino de educação sexual nas escolas

---

<sup>5</sup> Coloca-se como educação sexual formal toda e qualquer forma de educação sexual que seja institucionalizada, ou seja, informações que sejam repassadas por instituições como escolas, equipamentos de saúde, entre outros. A educação sexual pode existir de forma informal, ou seja, por meio do discurso popular. Todavia, para afunilar os objetivos deste trabalho, o foco se dará no tipo formal.

---

chegou a ser considerado como uma ameaça aos ideais de castidade por parcelas religiosas e conservadoras da sociedade, ainda, a perseguição de educadores e escolas a partir do Ato Institucional nº 5, durante a Ditadura Militar. Após a queda da ditadura e com a redemocratização durante os anos de 1980, diversas associações e grupos de estudo voltados à sexualidade foram fundados, e a área da Educação Sexual teve avanços quanto ao escopo acadêmico. Todavia, o avanço da tecnologia e o advento da Internet trouxeram novas experiências sexuais, e os autores ressaltam que "(...) esses recursos tecnológicos proporcionaram com muita facilidade e agilidade encontros e sexo casual, mas a geração que desfruta dos recursos não provém de uma Educação Sexual emancipatória, livre e libertadora" (BUENO; RIBEIRO, 2018, p. 55).

A pornografia faz parte desse cenário que se configura: informações – tratando-se de textos e mídias audiovisuais – em demasia que surgem dos mais diversos cantos, mas nem sempre com a qualidade necessária em termos de informação e promoção de uma Educação Sexual emancipatória. Reis e Ribeiro (2004) concebem o enfoque na normatização da sexualidade a partir do ensino por meio das instituições, que depreende modos de sexualidade que não tratam do exercício consciente, e sim de uma perspectiva moralizante, que pauta práticas a partir de conceitos antagônicos como certo e errado, normal e patológico. Demonstra-se a importância da existência de uma educação que liste preceitos da sexualidade a partir da percepção da complexidade humana e de sua diversidade, sem enaltecer tabus.

A *porn literacy education* é um tipo de proposta em educação sexual recente, e que toca em aspectos ainda censurados de um tema que, por si só, já é considerado tabu social: a sexualidade. O momento da educação sexual no Brasil tem sido de ataques e retrocessos causado pelo avanço das classes e ideias conservadoras<sup>6</sup>. Porém, mesmo em tempos retrógrados, a educação sexual tem demonstrado sua importância e valor ao empoderar indivíduos não apenas contra violências gerais, mas a cuidar do próprio corpo e de sua saúde, garantindo melhor qualidade de vida.

Vandenbosch e Van Oosten (2017) destacam a importância de haver estudos longitudinais para comprovar a eficácia da *porn literacy education*, e de considerar os contextos

---

<sup>6</sup> Para mais informações: MENA, Fernanda. Brasil vive ataque legislativo e político contra educação sexual e de gênero, aponta ONG: relatório analisou 217 projetos de lei sobre o tema propostos no país desde 2014 e investigou efeito de pressão sobre professores: "tenho medo". **Folha de São Paulo**. São Paulo. 12 maio 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/05/brasil-vive-ataque-legislativo-e-politico-contra-educacao-sexual-e-de-genero-aponta-ong.shtml>. Acesso em: 30 ago. 2022.

---

socioculturais de cada país em relação à como são abordadas as políticas e discursos envolvendo sexualidade, pois esse contexto afeta também a maneira como os métodos educacionais podem ser construídos.

É possível imaginar uma futura *porn literacy education* adaptada à realidade e demandas do Brasil. Todavia, são necessários estudos com população brasileira, nas mais diversas idades e localidades, de maneira a compreender quais seriam os moldes mais adequados para adaptar a ideia da *porn literacy education* ao país, e o quanto sua aplicabilidade pode compreender a realidade. A demanda para esse tipo de educação é inegável, visto os dados anteriormente citados sobre o consumo de pornografia pelos brasileiros – que coloca o país como e as possíveis cifras ocultas de consumo de pornografia por menores de 18 anos.

O grande questionamento, talvez, não seja se existe espaço para uma discussão sobre a pornografia na educação sexual brasileira, e sim colocar em pauta a urgência de uma educação sexual que abarque a pornografia, que poderá trazer impactos positivos à saúde sexual de uma população com alto índice de consumo de pornografia, um dos maiores na América Latina e no mundo. Afinal, a pornografia não é apenas um demonstrativo de sexualidade. Esta tem se tornado uma ferramenta informal de educação sexual e que repassa aos seus consumidores noções distorcidas do que o exercício da sexualidade poderia ser, corroborando com diversos riscos à saúde física, mental e sexual.

## CONCLUSÕES

O alto consumo de pornografia pela população brasileira e a escassez de pesquisas aprofundadas sobre os seus impactos na sexualidade brasileira demonstram a carência de estudos que possam compreender esse fenômeno e suas consequências. Além disso, a possível cifra oculta relacionada ao consumo de pornografia por crianças e adolescentes brasileiros compreendem um problema ainda maior: indivíduos que ainda não desenvolveram suas capacidades físicas e intelectuais por completo e absorvem informações inverídicas e não saudáveis sobre sexualidade.

Uma educação sexual emancipatória deve se preocupar com os mais diversos espectros da vivência da sexualidade, e sendo a pornografia uma dimensão que ganha cada vez mais espaço na sexualidade humana, a atenção deve ser correspondente. Sendo a *porn literacy education* um tipo de proposta que surge em convergência ao cenário de consumo de pornografia no mundo, o Brasil pode ter nela uma possibilidade de grande importância a se

---

agregar. Pensar na adaptação à realidade sociocultural brasileira demanda diversos estudos de aplicabilidade e maior interesse acadêmico quanto a essa questão. Afinal, a educação sexual deve ser sempre dialética à realidade, atualizada e agregadora de elementos que contribuam para a sua difusão e com a melhor vivência da população em relação à sua sexualidade.

## REFERÊNCIAS

BEDIN, R. C.; MUZZETI, L. R.; RIBEIRO, P. R. M. **A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil: sexologia e educação sexual do século XIX aos nossos dias.** Humanidades e Inovação, [s. l], v. 7, n. 27, p. 71-88, nov. 2020.

BORGES, M. T.; TILIO, R. **Consumo de pornografia midiática e masculinidade.** Periódicos, Salvador, v. 1, n. 10, p. 402-426, nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicos/announcement/view/622>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M.. **História da educação sexual no Brasil.** Revista Brasileira de Sexualidade Humana, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 49-56, dez. 2018.

COMELLA, L. **Revisiting the Feminist Sex Wars.** Feminist Studies, [s. l], v. 41, n. 2, p. 437-462, 2015. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.15767/feministstudies.41.2.437>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DAWSON, K.; GABHAINN, S. N.; MACNEELA, P. **Toward a Model of Porn Literacy: core concepts, rationales, and approaches.** The Journal Of Sex Research, [S.L.], v. 57, n. 1, p. 1-15, jan. 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00224499.2018.1556238>. Acesso em: 21 ago. 2022.

DWORKIN, A. **Pornography: men possessing women.** Nova Iorque: Plume, 1981.

FRITZ, N. *et al.* **A Descriptive Analysis of the Types, Targets, and Relative Frequency of Aggression in Mainstream Pornography.** Archives Of Sexual Behavior, [S.L.], v. 49, n. 8, p. 3041-3053, jul. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s10508-020-01773-0>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MACKINNON, C. A. **Sexuality, Pornography, and Method: pleasure under patriarchy.** Ethics, [s. l], v. 99, n. 2, p. 314-346, jan. 1989. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/2381437?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2381437?seq=1#metadata_info_tab_contents). Acesso em: 12 ago. 2022.

PORNHUB. **2021 Year in Review.** 2021. Disponível em: <https://www.pornhub.com/insights/yir-2021#Countries-by-Traffic>. Acesso em: 21 jan. 2022.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In:

---

RIBEIRO, P. R. M. **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 27-71.

ROTHMAN, E. F. *et al.* **"Without Porn ... I Wouldn't Know Half the Things I Know Now"**: a qualitative study of pornography use among a sample of urban, low-income, black and hispanic youth. *The Journal Of Sex Research*, [S.L.], v. 52, n. 7, p. 736-746, out. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00224499.2014.960908>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ROTHMAN, E. F. *et al.* **A Pornography Literacy Class for Youth**: results of a feasibility and efficacy pilot study. *American Journal Of Sexuality Education*, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 1-17, jan. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/15546128.2018.1437100>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SANTANA, L. M. "Tem pornô pra mulher?": uma abordagem crítica da pornografia feminista. 2014. 93 f. **Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo**, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18873/1/Dissertacao%20de%20L%c3%a9a%20Menezes%20de%20Santana.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SUN, C. *et al.* **Pornography and the Male Sexual Script**: an analysis of consumption and sexual relations. *Archives Of Sexual Behavior*, [S.L.], v. 45, n. 4, p. 983-994, 3 dez. 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10508-014-0391-2>. Acesso em: 22 ago. 2022.

VANDENBOSCH, L.; VAN OOSTEN, J. M. F. **The Relationship Between Online Pornography and the Sexual Objectification of Women**: the attenuating role of porn literacy education. *Journal Of Communication*, [S.L.], v. 67, n. 6, p. 1015-1036, nov. 2017. Disponível em: <https://academic.oup.com/joc/article-abstract/67/6/1015/4753857?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 21 ago. 2022.

WOLAK, J.; MITCHELL, K.; FINKELHOR, D. **Unwanted and Wanted Exposure to Online Pornography in a National Sample of Youth Internet Users**. *Pediatrics*, [S.L.], v. 119, n. 2, p. 247-257, fev. 2007. Disponível em: <https://publications.aap.org/pediatrics/article-abstract/119/2/247/70324/Unwanted-and-Wanted-Exposure-to-Online-Pornography?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 06 ago. 2022.

YBARRA, M. L.; MITCHELL, K. J. **Exposure to Internet Pornography among Children and Adolescents**: a national survey. *Cyberpsychology & Behavior*, [S.L.], v. 8, n. 5, p. 473-486, out. 2005. Disponível em: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cpb.2005.8.473>. Acesso em: 04 ago. 2022.

---

## **PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA: MUSICALIDADE E AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Jacilene Costa Gomes da Silva<sup>1</sup>  
Maria Zenaide Alves<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O fechamento de escolas durante a pandemia causada pela COVID-19 provocaram vários desafios. Refletir sobre a utilização de prática educativa a partir da musicalidade foi o que se buscou nesse estudo com o retorno das aulas presenciais realizado em uma turma de 2º/3º ano de classe multisseriada em uma escola do campo no município de Corrente-PI. Este trabalho tem como objetivo analisar tal prática com vistas a problematizar a importância da afetividade promovida pela musicalidade para o processo da aprendizagem. O trabalho com música oportunizou contribuições para o processo de aprendizagem, favoreceu a participação de forma dinâmica e divertida inserindo a realidade social e cultural dos estudantes, além de mostrar a importância dos valores para o bom andamento das relações sociais e aprendizagem na retomada das aulas presenciais.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Classe Multisseriada. Escola do Campo. Aprendizagem.

### **ABSTRACT**

School closures during the COVID-19 pandemic have posed several challenges. Reflecting on the use of educational practice based on musicality was what was sought in this study with the return of face-to-face classes carried out in a 2nd/3rd year group of a multi-series class in a rural school in the municipality of Corrente-PI. This work aims to analyze this practice in order to discuss the importance of affectivity promoted by musicality for the learning process. Working with music provided opportunities for contributions to the learning process, favored participation in a dynamic and fun way by inserting the social and cultural reality of students, in addition to showing the importance of values for the smooth running of social relationships and learning in the resumption of face-to-face classes.

Keywords: Educational Practices. Multiseriate Class. Field School. Learning.

### **INTRODUÇÃO**

O artigo analisa algumas práticas educativas em classe multisseriada de 2º/3º ano do

---

<sup>1</sup>Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT), jaci.costa@hotmail.com

<sup>2</sup>Doutora em Educação (UFMG). Docente do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFCAT (PPGEDUC), zenpiaui.@ufcat.edu.br

ensino fundamental anos iniciais em tempos de pós-pandemia em uma escola do campo e é fruto de uma pesquisa de mestrado sobre alfabetização em classe multisseriada na zona rural de Corrente- PI, desenvolvida no programa de Pós- Graduação PPGEDUC da UFCAT.

O retorno das atividades escolares presenciais gerou muitas incertezas, tanto por parte dos professores, estudantes e familiares. A prática educativa pedagógica foi questionada no sentido de como realizá-las em sala de aula no reencontro com os estudantes, suas conquistas de aprendizagem estavam desconhecidas, pois passaram praticamente dois anos sem frequentar o espaço escolar causada pela COVID- 19. Segundo Nóvoa (2022), na pandemia os sistemas de ensino foi frágil e inconsistente em relação à tecnologia. De acordo a pesquisa realizada pela Diretoria de Estatísticas Educacionais/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (DEEP- INEP 2020, p. 75) de um total de 1.668 escolas municipais rurais no estado do Piauí, apenas 40,50% tem acesso a internet. A questão digital merece uma atenção especial, no entanto, ainda segundo Nóvoa (2022) à capacidade do docente recriar suas práticas educativas pedagógicas mesmo diante das dificuldades.

Neste artigo se fundamenta a questão da musicalidade para alfabetizar e da afetividade na questão da aprendizagem em um retorno presencial das atividades escolares. A musicalidade estimula diversas habilidades facilitando o processo de aprendizagem de forma lúdica, como também a afetividade desenvolve no estudante segurança para expor suas limitações e conquistas. De acordo Cunha<sup>3</sup> (2017) o professor que não leva em consideração os aspectos relatividade social e humana, sua atividade não resultados significativos.

Conforme Cunha (2017) o afeto não se trata apenas de uma linguagem, um caminho para educar ou valores descortinados quando estamos sensíveis, mas a somatória de emoções, sentimentos que move nossa mente na complexibilidade de que as relações humanas necessitam de afetividade na interação com a vida. Assim sendo, a afetividade é importante para o desenvolvimento humano, visto que este é um ser que vive em sociedade mantendo relação uns com os outros.

Neste sentido, em decorrência das medidas protetivas de distanciamento social causadas pela Covid-19, no início de março de 2020, anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a preocupação com a aprendizagem e o cuidado afetivo dos estudantes pelos

---

<sup>3</sup>[https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=9X6rEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=a+importancia+da+m%C3%BA+para+alfabetizar+em+escola+do+campo&ots=oGrC5vRWOe&sig=K\\_IPDi3KG1h6IGXazXE8NMri8t4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=9X6rEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=a+importancia+da+m%C3%BA+para+alfabetizar+em+escola+do+campo&ots=oGrC5vRWOe&sig=K_IPDi3KG1h6IGXazXE8NMri8t4#v=onepage&q&f=false)

---



que fazem parte do ambiente escolar se tornou essencial acerca da integração/reintegração destes no espaço escolar, visto que a relação social entre professores e estudantes foi prejudicada pelo fechamento das escolas.

Nesta análise problematizamos a importância da musicalidade como uso de práticas educativas pedagógicas para o processo de ensino- aprendizagem em classe multisseriada do 2º/3º em tempos de pós-pandemia. Portanto, a importância da temática se dá pela observação do distanciamento do ambiente escolar na relação social dos estudantes, além da reflexão sobre as escolhas e utilização de práticas educativas pedagógicas que visam à superação do ensino pós- pandemia buscando elementos que desenvolva nos estudantes a aprendizagem da leitura e da escrita.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As escolas multisseriadas no espaço campesino são uma realidade brasileira. Desenvolver a alfabetização em classes multisseriadas é desafiador, visto que o docente numa mesma sala de aula se depara com duas séries distintas e estudantes com faixa etária e níveis de conhecimentos diferentes, permitindo assim, ao docente maior reflexão sobre a prática utilizada. De acordo os estabelecimentos de ensino nas áreas rurais no estado do Piauí, o Censo Escolar<sup>4</sup> (2021) apontou a existência de 1.190 estabelecimentos e desse total 158 são de organização exclusivamente multisseriada, somando um total 16.626 alunos matriculados. No município de Corrente-PI, essa realidade se apresenta em um total de 7 escolas do campo com classes multisseriadas somando um total de 157 alunos matriculados. No entanto, no intuito de saber sobre o trabalho docente alfabetizador pós- pandemia na Escola Municipal Gemima de Araújo Nogueira, foi que se desenvolveu este estudo.

### **Prática Educativa no contexto da Educação do Campo**

Neste estudo levou em consideração a prática educativa que leva em consideração o conhecimento a partir da vivência em que o estudante está inserido visando que o sujeito possa ter autonomia e criticidade em suas ações. São práticas que apresentam possibilidades de aprendizagem a partir do espaço sociocultural em que a comunidade escolar está inserida. A prática educativa está relacionada com um ensino que atenda os anseios dos estudantes frente à realidade que pertence e, em que o docente deixem de elaborar planejamento com

---

<sup>4</sup> Censo Escolar da Educação Básica/ Coordenação de Estatística do Estado do Piauí-(SEDUC-PI/MEC/Inep-2021)

---

práticas rotinizadas, mas que viabilizem estratégias motivadoras, prazerosas em que os estudantes se sintam respeitados dentro do seu espaço reafirmando sua identidade camponesa.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação de 3 de abril de 2002 institui, ainda, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dispondo no seu parágrafo único do 2º Art. sobre:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1)

A Lei faz referência à educação nas escolas do campo, em relação às demandas locais, bem como às vivências culturais em que o educando está inserido para que se possam tornar sujeitos participativos na sua realidade. Todavia, elementos importantes ao atendimento singular aos sujeitos do campo, ainda é um desafio ao atendimento aos povos do campo em seus direitos.

Para Caldart (2011) a Educação do Campo se identifica pelos sujeitos e para que os aspectos de sua vivência sejam vistos, é necessário que sejam valorizados seu contexto real reafirmando sua identidade, significados, conhecimentos históricos, políticos e culturais do povo do campo valorizando os conhecimentos já vivenciados.

A educação se completa pelo exercício da prática pedagógica, na qual o docente utiliza da prática autêntica a realização de práticas educativas numa atuação em que o estudante é o centro do processo. Assim, afirma Souza (2004, p.2) que “é importante considerar que a prática pedagógica envolve a dimensão educativa não somente na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem as aprendizagens”. Assim, a utilização de prática educativa envolvida por uma dinâmica das relações sociais, valorização do espaço do sujeito do campo, de sua história, sua vivência, sua realidade, promove sujeitos críticos, autônomos possibilitando mudanças na realidade em que estão inseridos.

As práticas educativas partem da interação, compartilhamento de ideias com a comunidade escolar, o docente como mediador desse processo, cabe a ele a investigação da vivência desses estudantes na tentativa de que o ensino em sala de aula contemple a valorização do campo nos aspectos sociais e culturais construindo possibilidade de transformação. Prática educativa se entende pelo alargamento de estratégias em que são

---

utilizadas ações que proporcione aos estudantes a apreensão do conhecimento. De acordo Franco (2016, p. 536) quando se fala de práticas educativas,

faz referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos.

Nesse entendimento, a prática educativa leva em consideração o instrumento de ação em que o docente tem a oportunidade de rever seu planejamento refletindo sobre os resultados dos estudantes, ou seja, a prática educativa pedagógica diz muito do docente que tem o estudante como prioridade na construção das estratégias pedagógicas pautadas na construção do saber.

No contexto da Educação do Campo se faz presente às classes multisseriadas que demandam esse olhar mais atencioso na utilização das práticas educativas. É imaginável que os docentes encontrem vários desafios para realização do ensino-aprendizagem, no entanto, para Silva (2015, p. 159) “reconhecer e acolher a diversidade sem fazer dela obstáculo à interação, à troca, à partilha de saberes”. Nessa visão, o processo educativo contribui para o respeito dos sujeitos do campo em sua especificidade local, desvinculando que a escola do campo, é apenas uma “escolinha” sem laços significativos a sua realidade.

Desse modo, uma educação comprometida com a realidade do ambiente escolar em que a valorização dos estudantes camponeses é colocada em evidência diante de práticas educativas em os elementos sociais e culturais tenha compromisso de formação.

### **A importância da musicalidade e afetividade no ensino- aprendizagem na alfabetização**

Sabemos que quando o estudante chega à escola traz consigo conhecimentos de sua vivência de mundo, no entanto, a escola é o espaço que proporciona o saber formal, todavia a valorização desse conhecimento torna a aprendizagem significativa, pois parte da exploração da sua realidade por meio de atividades contextualizadas motivando a construção do saber.

Nesse contexto, diz (Freire, 2020, p. 169) a alfabetização “enquanto aprendizado da leitura e da escrita, da palavra, implique a releitura do mundo. Por isso, é preciso primeiro constatar esta coisa óbvia, leu o mundo dele, leu a realidade dele”. Dessa forma, o contexto cultural, social, ou seja, as vivências do estudante, quando levados em consideração, influenciam positivamente o processo de alfabetização sem perder o olhar mais atencioso à especificidade e limitações de cada estudante. Nessa relação, Soares (2004, p. 97) explica que a alfabetização é “entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, no entanto,

---

só tem sentido quando desenvolvida no contexto de letramento, onde as práticas sociais de leitura e escrita são valorizadas”. Assim, a inserção da leitura e da escrita no contexto sociocultural dos estudantes facilita a sua aprendizagem, tomando ainda como alicerce práticas educativas inovadoras para o despertar da aprendizagem.

Nessa conjuntura, a música está presente no dia a dia dos estudantes, representa informações motivação e ludicidade. Vale destacar que a música aparece como um recurso didático em que o estudante aprende de forma divertida facilitando a aprendizagem, além de desenvolver o poder de escuta de forma reflexiva. De acordo Moreira, Santos e Coelho (2014, p. 42), ela “promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão”. Nesse sentido a música não é apenas um meio de distração, mas quando utilizada como prática educativa pedagógica abrange os aspectos sociais, culturais e de aprendizagem. Para Vieira e Avelar (2022) a música é uma grande ferramenta para a educação, pois estimula a aprendizagem oportunizando a ampliação das habilidades dos estudantes, além de promover o desenvolvimento cognitivo e sensitivo a favor do aprender.

O trabalho com música suscita uma prática educativa pedagógica que motiva os estudantes a participarem com mais afinco na produção do conhecimento para uma participação em sociedade de forma crítica, reflexiva defendendo e conquistando seu espaço pertencente à realidade a qual faz parte. Freire (2020, p. 310), defende “que a educação parta do senso comum, que respeite o universo social e cultural do aluno e que incentive a apreensão crítica da realidade e do conhecimento, ao invés da simples transferência do saber e do conhecimento”. Nesse aspecto, cabe ao docente selecionar atividades desafiadoras após a motivação lúdica que suscitam a curiosidade do estudante promovendo o avanço da leitura e da escrita com autonomia.

Nessa abordagem, a afetividade é um fator indispensável no contexto social escolar, assim, o trabalho em sala de aula realizado pelo docente tem papel relevante com o compromisso de tornar a aprendizagem mais acessível possibilitando ao estudante interação uns com os outros. O período pandêmico deixou muitas incertezas e o processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar necessitou de acolhida facilitada por meio da relação uns com os outros em sala de aula através de estímulos com o desenvolvimento de práticas educativas objetivando o desenvolvimento humano, a partilha com o outro para que ocorra a aprendizagem.

---

De acordo Piaget<sup>5</sup>, a afetividade não se abrange somente a sentimentos e emoções, mas alcança vontades e desejos, interferindo no comportamento, ligada a ações de rebeldia, de obediência e também aos sentimentos de amor e medo. A afetividade constitui, assim, um fator muito importante no processo de desenvolvimento humano, de acordo Freire (1997) somos os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações com os outros em um processo de permanente construção.

A afetividade tem relação com a linguagem, os estudantes explicitam diferentes interpretações conforma a forma dialógica do docente em sala de aula. Para Freire (1987, p.54),

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Dessa maneira, inserem-se como espaços dialógicos, tendo como princípio o respeito. Nessa perspectiva, cria possibilidades de novos conhecimentos e sua escolha parte do envolvimento dos saberes extraído das experiências vividas.

No processo ensino-aprendizagem para Sarnoski (2014) o professor tem ação importante no desenvolvimento da afetividade com o aluno, cria situações que leva a compreensão do comportamento despertando a segurança contribuindo para a conquista do conhecimento. É entendível que todo ser humano necessita de afeto, no dia a dia do contexto da sala de aula o docente é o mediador desse processo, o ensino carregado do educar na afetividade é que se construirão conhecimentos para a formação de sujeitos baseada no respeito, no amor refletindo em bons resultados de aprendizagem.

### **Atividade desenvolvida na classe multisseriada de 2º/3º do ensino fundamental anos iniciais**

A atividade foi desenvolvida no mês de junho de 2022, na Escola Municipal Gemima Araújo Nogueira na localidade Cana Brava, zona rural do município de Corrente-PI. A atividade teve duração de 60min (uma aula) realizada em classe multisseriada do 2º/3º ano anos iniciais, com um total de nove alunos. A professora Elza ao planejar a aula já pediu as crianças para trazerem mudas de plantas, pois iriam ter uma aula muito especial. A atividade foi desenvolvida com a música o Cravo e a Rosa, que faz parte da coleção “Cantigas de

---

<sup>5</sup><https://www.meusdicionarios.com.br/afetividade/#:~:text=Afetividade%20%C3%A9%20a%20demonstra%C3%A7%C3%A3o%20de,a%20uma%20amizade%20mais%20querida.>

---

Valor” do educador e escritor Isaque Folha, natural da cidade de Corrente-PI. Este reescreveu as canções apresentando a questão da valorização dos valores. Reescrevo a primeira estrofe da música, que diz: *“o cravo abraçou a rosa debaixo de uma sacada, o cravo saiu contente e a rosa avermelhada”*. A música transmite o valor da amizade, respeito, sendo assim, importante para o retorno das atividades escolares presenciais, pois transmitiria segurança às crianças no seu espaço de aprendizagem.

No primeiro momento, Elza expôs um painel com a música, onde apresentou para as crianças, realizou a leitura da canção, logo após perguntou para as crianças, qual era o gênero textual, prontamente as crianças responderam que era uma “música”, em seguida entoaram o cântico. Questionou ainda, quais flores as crianças conheciam. Retomando o texto, Elza questionou as crianças que lição o texto trazia, algumas crianças então, responderam “não pode brigar”; “temos que ser amigos”, “o abraço”. Em seguida, Elza falou da importância do respeito, do cuidado, da partilha e do amor. Esses caracteres são entendidos como características da afetividade. Depois Elza, pediu que as crianças identificassem famílias silábicas, vogais e palavras, reforçando assim, os conteúdos já estudados.

Elza prosseguiu, no segundo momento, questionando se as crianças queriam brincar de roda com aquela música, assim brincaram de roda representando o que a música transmitia. As crianças estavam empolgadas, radiantes, a alegria e satisfação transpareciam. Após esse momento lúdico, Elza levou as crianças para o espaço extraclasse e realizou junto com as crianças plantio de flores transmitido as crianças que o cuidado é um exemplo de afeto e também para deixar a escola um ambiente mais bonito e de pertencimento. A imagem 1 mostra a atividade realizada.

Imagem 1- **Atividade com música O Cravo e a Rosa**



Fonte: Própria (2022)

A atividade realizada foi de caráter qualitativo, no qual as referências utilizadas dão maior suporte na obtenção de informações para a escrita desse trabalho. De acordo Ribeiro et al. (2023) a pesquisa qualitativa tem como ponto central a compreensão da experiência das pessoas e seu significado a partir de suas próprias perspectivas.

Nesse entendimento através da atividade realizada, a motivação, o estímulo e participação das crianças foram expressos, assim pode dizer que a música numa relação de afetividade demonstrada em sala de aula traz reflexos em experiências positivas, podendo contribuir no processo de aprendizagem da alfabetização, pois também estimula a linguagem,

A segurança e confiança depositada pela professora Elza foram fundamentais para que as crianças respondessem em reciprocidade e a aprendizagem se permeia nas interações sociais. Via no olhar das crianças a doçura na desenvoltura da atividade, as questões vivenciadas pelas crianças tornaram ainda mais aquele momento em um fomento para aprendizagem e admiração e respeito pela professora Elza.

O plantio de mudas de flores ao redor do espaço escolar foi outro momento em que as crianças transbordaram de alegria e satisfação, com a mediação da professora foram

conquistando autonomia e construindo sua história com experiências afetivas e cuidados um com o outro e do ambiente escolar, importante momento se fez para o fortalecimento dos valores.

## CONCLUSÕES

O período pandêmico causou momentos de incertezas aos profissionais envolvidos com a educação, sobretudo aos docentes alfabetizadores. A utilização de práticas educativas motivadoras da aprendizagem foi o que se buscou nesse estudo. O processo ensino-aprendizagem se torna facilitador por meio de práticas educativas favorecendo a relação entre aluno e professor, permeando a formação do sujeito.

Este estudo possibilitou a reflexão sobre a importância da musicalidade e afetividade no trabalho em sala de aula em classe multisseriada de uma escola do campo. A música está presente no dia das crianças, permite a expressão da oralidade como também facilita a aprendizagem. Foi visto que o trabalho com música oportunizou contribuições para o processo de alfabetização, pois as crianças relembrou conteúdos já estudados, reforçou a leitura, favoreceu a participação dos estudantes de forma dinâmica e divertida inserindo a realidade social e cultural dos estudantes, além de mostrar a importância dos valores para o bom andamento das relações sociais e aprendizagem.

Contudo, nesse processo, a professora Elza oportunizou aos estudantes uma aula diversificada com situações e espaços utilizados com foco na aprendizagem refletidos na superação dos desafios deixados pela COVID- 19. Assim, o meio sociocultural, fortalecido com as experiências vivenciadas e exploradas em sala de aula se relaciona com a interação um com o outro no ambiente escolar refletindo no entendimento do afeto proporcionando segurança aos estudantes em questionar sua realidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB, nº 1 de 03 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO, Miguel. Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

---



FOLHA, Isaque. **Cantigas de Valor**. Teresina: Edição do autor, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

MOREIRA, Ana Claudia; SANTOS, Halinna; COELHO, Irene S. A música na sala de aula- a música como recurso didático. **Revista UNISANTA Humanitas**, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Anísio Teixeira, 2022.

RIBEIRO, Fernanda Borges Vaz et al. **Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, V.17, nº 1, p.100-113. TRI | 2023. ISSN 1980-7031

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem**. Revista de Educação do Ideau- REI. Vol. 9 – Nº 20 - Julho - Dezembro 2014.

SILVA, Ilsen Chaves da. Um professor, sua formação e subjetividade refletidas nas práticas pedagógicas. *In*: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Artmed Editora, 2004. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>. Acesso em: fev. 2023.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática Pedagógica: Conceito, Características e Inquietações. *In*: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na Sua Escola. **Anais...** Curitiba, 2004, p.1- 7.

---

## **PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR MEIO DA LUTA POPULAR**

Beatriz Fernanda Carreira<sup>1</sup>  
Maria Zenaide Alves<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho é parte da pesquisa, em andamento, “Juventudes, Educação e Experiências Literárias no cursinho pré-vestibular popular Afin/Ituiutaba-MG”, realizada em nível de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Catalão – GO. Considerando a relação entre os pré-vestibulares populares (PVP) e seu fundamento na Educação Popular, tem como objetivo levantar e analisar as produções acadêmicas sobre o tema no período de 10 anos. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa de levantamento bibliográfico o estudo foi baseado nas/os autoras/es Lajara Janaina de Lopes Corrêa (2011), Clóves Alexandre Castro (2005) e Adriano De La Fuente (2019) e da Constituição Federal de 1988 no que diz respeito à educação. O levantamento de dados foi feito na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com as palavras-chave “Pré-vestibular popular” e “Educação Popular” no período de 10 anos e com correspondência a todos os termos de busca. Foram elencados e analisados 15 trabalhos considerando o título, ano de publicação, palavras-chave, objetivos e resultados. Assim, foi perceptível que os fundamentos da Educação Popular adotadas pelos PVP corroboram para a potencialidade destes, contemplando a luta pela democratização do acesso à educação e também a força rumo à transformação social.

Palavras-chave: Camadas populares. Educação Popular. Pré-vestibular Popular.

### **ABSTRACT**

This work is part of the research, in progress, “Youth, Education and Literary Experiences in the popular pre-college entrance course Afin/Ituiutaba-MG”, carried out at the Master's level in Education by the Federal University of Catalão - GO. Considering the relationship between popular pre-university entrance exams (PVP) and its foundation in Popular Education, it aims to survey and analyze academic productions on the subject over a period of 10 years. In the case of a qualitative research of bibliographical survey, the study was based on the authors Lajara Janaina de Lopes Corrêa (2011), Clóves Alexandre Castro (2005) and Adriano De La Fuente (2019) and the Federal Constitution of 1988 in the with regard to education. The data collection was carried out in the Digital Base of Theses and Dissertations (BDTD) with the keywords “Pré-vestibular popular” and “Educação Popular” in the period of 10 years and matching all search terms. Fifteen works were listed and analyzed considering the title, year of publication, keywords, objectives and results. Thus, it was noticeable that the foundations

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação, Universidade Federal de Catalão - UFCAT, [beatrizcarreira@discente.ufcat.edu.br](mailto:beatrizcarreira@discente.ufcat.edu.br)

<sup>2</sup> Professora titular, Universidade Federal de Catalão - UFCAT, [zenpiaui@ufcat.edu.br](mailto:zenpiaui@ufcat.edu.br)

of Popular Education adopted by the PVP corroborate their potential, contemplating the struggle for the democratization of access to education and also the strength towards social transformation.

Keywords: Popular layers. Popular Education. Pre-vestibular Popular.

## **INTRODUÇÃO**

Os pré-vestibulares populares (PVP) emergem na sociedade brasileira como um meio de favorecer a educação de jovens que são marginalizadas/os socialmente possam ingressar no Ensino Superior. Isso ocorre por entendermos que, mesmo com a seguridade de direitos legais à educação para todas as pessoas em território nacional, a educação em níveis mais elevados não é garantida diante das condições de cada uma/um. Esses pré-vestibulares, por sua vez, partem das premissas da Educação Popular para se afirmarem como movimentos populares que prezam por essa luta da democratização da educação, bem como pretendemos estudar.

Sendo este um trabalho parte da pesquisa “Juventudes, Educação e Experiências Literárias no cursinho pré-vestibular popular Afin/Ituiutaba-MG”, realizada na linha de pesquisa “Leitura, Educação e Ensino da Língua Materna e Ciências da Natureza” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) temos como objetivo compreender a importância dos pré-vestibulares populares na luta pela democratização do acesso a educação, principalmente a níveis elevados de ensino, exemplificado pelo Ensino Superior.

Recorremos as especificidades de conhecer as produções científicas acerca da relação entre os pré-vestibulares populares e a educação popular dispostas na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD); elencar produções que em seus resumos explorassem tal relação; e analisar as produções elencadas. Para isso, foi realizado estudo bibliográfico pautado nas/os autoras/es Lajara Janaina de Lopes Corrêa (2011), Cloves Alexandre Castro (2005) e Adriano De La Fuente (2019) acerca dos PVP e a Constituição Federal de 1988 como documento legal que dispõe sobre a educação brasileira.

Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa de levantamento bibliográfico e aponta para a confirmação de que os pré-vestibulares populares são potenciais meios da luta popular para a garantia de uma educação que vise, além da ascensão ao nível superior de ensino, a busca pela emancipação humana. Estes são, dentro do contexto dos PVP em território

---

nacional, pontos centrais que devem ser acometidos pela Educação Popular para que contemple seus objetivos.

Assim, nos tópicos a seguir serão apresentadas a fundamentação teórica, a metodologia, resultados e discussão e, por fim, as considerações, agradecimentos e referências da pesquisa.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação pode significar a manutenção do *status* social ou a sua transformação e, ao notar a sua relação com a sociedade em que se dá (no nosso caso, a sociedade capitalista neoliberal), observamos na história da educação e, particularmente, no que diz respeito ao Ensino Superior, que ocorre um estreitamento em seu acesso para os sujeitos. Denota-se o acesso e permanência nesse nível para aqueles/as que são parte de um seletivo grupo de sujeitos já pertencentes à classe social dominante.

No decorrer da história da educação, sob o contexto da expansão da indústria do capital, ou seja, do fortalecimento da economia capitalista, conforme Cloves Alexandre Castro (2005), o ingresso no Ensino Superior estabelece-se por meio da aprovação nos vestibulares. Diante da escassez de vagas nas universidades, faz com que se retome a divisão da sociedade de classes e eleja para alguns/as o acesso ao Ensino Superior e para outros/as o acesso à formação técnica. De acordo com ele,

[...] a formação reservada para as classes populares estava restrita ao ensino primário e ao profissionalizante, essenciais para a satisfação da latente necessidade de arrumar um "ofício". Já as chamadas elites, e as entendemos como representantes (legítimas ou não) dos interesses de classe junto à gestão do Estado, valiam-se do acesso ao ensino secundário normal e científico. Estes eram, na época, a porta de entrada para a conquista de uma vaga no ensino superior público e, conseqüentemente, para a garantia de cargos de comando que a sociedade do capital reservava aos que tinham o privilégio de estudar, no Brasil, em uma universidade pública nos anos de 1940 e 1950. (CASTRO, 2005, p. 17)

Na mesma perspectiva, Lajara Janaina Lopes Corrêa (2011, p. 13) aponta que "nas sociedades de classes, existem diferenças nas condições de acesso à cultura escolar, e estas influenciam as possibilidades de desempenho dos estudantes". Por isso, percebemos a necessidade de acesso a territórios que contemplem para as camadas populares experiências não viabilizadas durante a trajetória escolar em tempo regular. Os cursinhos pré-vestibulares populares emergem nesse propósito, uma vez que o processo de escolarização ofertado nas

---

escolas públicas brasileiras contém lacunas projetadas justamente para que essas/es jovens populares tenham experiências que enfatizem sua permanência num território subalterno em detrimento da estabilidade social já postulada.

Perante as desigualdades sociais cada vez mais realçadas surgem os pré-vestibulares populares (PVP) numa tentativa de suprir a obrigação do Estado de democratizar o acesso à educação para as diferentes classes sociais com vistas a um ensino de qualidade e gratuito, como afirma Adriano De La Fuente (2019, p. 173). Pois, o ingresso no Ensino Superior é o sonho de muitos/as jovens das camadas populares visando uma mudança para sua própria existência e para a existência daquelas/es que as/os cercam.

Esse ingresso é incentivado constitucionalmente, mas é estagnado na realidade social que roga por ideários meritocráticos não condizentes com as oportunidades e com as condições de todas/os as/os jovens, ainda mais quando temos o ingresso neste nível de ensino realizado pela aprovação em processo seletivo, os vestibulares, os quais não relevam as condições juvenis de cada sujeito.

No artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é definida como um “direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Por esse artigo, o primeiro que especifica legalmente a educação na Carta Magna, notamos que a educação de maneira geral é direito de todos os sujeitos, mas ao conhecer a realidade vemos que ainda que seja um direito, este não é assegurado a todas/os devido suas condições de existência.

Já no artigo 208, o qual explicita sobre a efetivação do dever do Estado com a educação, em seu quinto inciso delimita que o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). Fica enfático que apesar da educação ser um direito de todos e dever do Estado, este se reduz no que concerne aos níveis mais elevados de ensino, logo, o Ensino Superior. E, estabelece constitucionalmente que o acesso a esse nível estará a cargo de cada um, reafirmando a lógica meritocrática do processo de ingresso e também de permanência no Ensino Superior.

Na ótica da resistência a essa manutenção de *status*, em busca de justiça social e igualdade de oportunidades temos os cursinhos pré-vestibulares populares. Estes atuam entre o reconhecimento das/os estudantes enquanto sujeitos sociais participantes de um determinado grupo social e viabilização de que elas/es possam mover-se nas estruturas

---

sociais, como é geralmente a pretensão das/os que nos PVP se matriculam. Esses pré-vestibulares têm em sua organização a “representatividade de movimento social voltados para os grupos socioeconomicamente pobres da sociedade.” (DE LA FUENTE, 2019, p. 173).

Transcendente aos pré-vestibulares que correspondem à visão mercadológica da educação, os quais vendem conteúdos e estratégias para a aprovação nos processos seletivos de Ensino Superior sem se preocupar com o desenvolvimento da criticidade humana, os PVP abarcam de modo antagônico a relação em torno do preparo para a aprovação e da formação crítica fruto da Educação Popular. Sendo este o modelo educacional adotado pelos PVP, a Educação Popular apresenta em suas características elementares o despertar dos sujeitos sobre suas condições e o estímulo pela luta para a transformação social.

As organizações dos PVP centralizam em seus objetivos o enlace entre o ensino do conteúdo previsto nas provas de seleção para o Ensino Superior e o movimento de tomada de consciência para a emancipação humana. Conferindo distinção entre os pré-vestibulares comuns, os PVP se caracterizam pela atuação sem objetivar o lucro e oportunizam que as camadas populares desenvolvam sua tomada de consciência crítica sobre a realidade em que vivem e, sobretudo, para que incorporem a educação como um direito possível de ser conquistado. (DE LA FUENTE, 2019, p. 177)

Os cursinhos populares oferecem aos estudantes trabalhadores a oportunidade de se prepararem para o vestibular. Na maioria das vezes, para o funcionamento destes cursinhos são utilizados espaços públicos tais como: associações de moradores, igreja, escola municipal ou estadual, sindicatos, etc. Esta é uma primeira diferença, em relação aos cursinhos pré-vestibulares privados que atendem às classes média e alta, já que estes últimos costumam funcionar em estabelecimentos privados. Mas, é fundamental notar as diferenças mais radicais, que se referem aos objetivos de funcionamento de cada uma destas modalidades de cursinhos: os privados, por se tratar de um investimento econômico visam a valorização do capital investido; portanto, a sua preocupação nuclear é com os lucros; os cursinhos populares e/ou alternativos não visam lucros e têm como objetivo preparar os estudantes de classes trabalhadoras, em geral oriundos de escola pública, para o exame de vestibular; buscam a formação crítica e lutam contra as desigualdades sociais/raciais. (CORRÊA, 2011, p. 76)

Ainda que esta autora delimite em seus estudos as condições das/os estudantes trabalhadoras/es, ampliamos o entendimento para toda as/os pertencentes às camadas populares da sociedade, já que estas/es também sofrem as conseqüências da marginalização social que as/os acomete. Para o autor anteriormente citado, esses pré-vestibulares tem como público alvo “jovens das classes populares socioeconomicamente pobres que, de modo geral,

---

organizam-se a partir da considerável demanda pelo acesso à Educação Superior e acabam encontrando no vestibular o maior obstáculo para a continuidade dos estudos.” (DE LA FUENTE, 2019, p. 181)

Percebemos que os PVP têm, afinal, o objetivo precípua de diminuir a desigualdade de experiências escolares e, até mesmo, sociais entre as/os jovens das camadas populares e as/os jovens das camadas mais abastadas. Isso faz com que possam se conscientizar de seus direitos, principalmente quanto à educação, e passem a ocupar outros territórios, para além do próprio território do PVP. Este, por sua vez, caracteriza-se como um território de possibilidades de imersão numa formação crítica, que desconstrua e reconstrua de maneira genuína a visão de que cada uma/um das/os estudantes podem e devem fazer parte do Ensino Superior.

Enquanto os vestibulares encaminham para a sustentação da exclusão dos/as jovens das camadas populares, os PVP retratam uma possibilidade para que eles/as se incluam dentro da sociedade da qual fazem parte. Assim, podemos dizer que estes pré-vestibulares agem na democratização do acesso ao Ensino Superior e na inclusão dessas/es jovens na sociedade, significando um território e caminho esperançoso para a concretização do seu direito e da melhoria de suas condições, como afirma De La Fuente (2019):

[...] os PVA situam-se para muitos estudantes, principalmente os mais pobres como um dispositivo de saída para melhores condições para ingressar no mercado de trabalho. Desse modo, se constituem como um movimento coletivo em torno de interesses diversos, porém convergentes – acessar o ensino superior. (DE LA FUENTE, 2019, p. 195)

Mesmo que para o cumprimento de seu objetivo haja o paradoxo entre a necessidade da apreensão de conteúdos específicos para as provas de seleção e a luta pela emancipação humana por meio de experiências que estimulem a criticidade, os PVP fundamentam-se na Educação Popular. E por ter esse fundamento, tornam possível seu exercício exímio e beneficiam quem dele participam, pois enquanto território de possibilidade favorece a construção dialógica entre construções curriculares e emancipatórias que culminam na conquista de um outro território possível, o do Ensino Superior.

## **METODOLOGIA**

---

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois assegura cuidado com a realidade e preza por sua reconstrução, bem como define Bernadete Gatti (2005, p. 262). Com o intuito de conhecer aquilo que está foi produzido acerca dos pré-vestibulares populares foi realizado um levantamento bibliográfico na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com as palavras-chave “Pré-vestibular popular” e “Educação Popular” no período de 10 anos (2013 a 2023) e com correspondência a todos os termos de busca.

Com isso, foram encontrados 27 resultados dos quais foi realizada a leitura dos resumos. Por essa leitura, com vistas a nos aproximar da relação entre os PVP, a educação popular e a sua contribuição para a democratização do acesso ao Ensino Superior, categorizamos os trabalhos de acordo com seus dados principais como título, ano de publicação, palavras-chave, objetivos e resultados.

Destes, 12 trabalhos não correspondiam ao que era pretendido, pois apresentavam análises de conteúdo e trabalho realizado em disciplina específico. Por este motivo, foram descartadas de nossa análise. Assim, foram analisados 15 trabalhos seguindo a categorização pré-definida focada principalmente nas palavras-chave, objetivos e resultados. De tal modo, foi possível analisar essa literatura encontrada em consonância com nosso referencial teórico. Essa discussão será apresentada no tópico a seguir.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O levantamento apontou para 15 trabalhos, sendo estes em sua maioria dissertações de mestrado nas áreas de Educação ou Ciências Sociais, que já indica a relevância da pesquisa para o conhecimento e a cientificidade da realidade a que se pretende conhecer, no caso, dos cursinhos pré-vestibulares populares. Sendo estes 15 intitulados:

- O pré-vestibular popular esperança popular da Restinga: formação humana de estudantes universitários;
- Educação para além do mercado: a produção do espaço social a partir de um cursinho de educação popular;
- E se a cidade fosse nossa: a educação popular contribui na emancipação das juventudes na cidade?
- Pré-vestibulares populares: estratégia de acesso dos excedentes à educação superior;



- Estudar, ocupar e transformar: vivências na educação superior de estudantes oriundas (os) do Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate Popular;
- Qual olhar se lança sobre os pré-universitários populares: abordagem nos trabalhos acadêmicos dos PPG's da UFRGS entre os anos 2000-2018;
- Experiências aos pés do chão - uma visão para a educação popular: estudo de caso sobre o cursinho popular Florestan Fernandes;
- Pré-Universitário Popular Alternativa: formação inicial para a docência entre a educação formal e não formal;
- As disputas discursivas do Pré-Vestibular Comunitário São José e suas implicações com o conhecimento escolarizado;
- Cursinho Popular da Unesp de Franca: vivências e perspectivas de estudantes trabalhadores;
- Cursos pré-vestibulares das universidades públicas do Estado do Paraná: prática de educação inclusiva como acesso ao ensino superior;
- Política de acesso ao ensino superior: uma análise dos cursinhos pré-vestibulares da Unesp;
- Quando os "degradados" se tornam "favoritos": um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda;
- Pré-vestibular comunitário Pompeia Santo Agostinho: História e significados na perspectiva dos precursores;
- Pré-vestibular PREPARANEM: A construção de uma história voltada para o acesso das pessoas travestis e transexuais à universidade.

De imediato, pelo título podemos perceber que os trabalhos remetem àquilo que estudamos, contemplando a perspectiva da educação popular nos PVP em prol do rompimento da visão mercadológica da educação. Além de sua perspectiva enquanto espaço (ou território, como optamos por empregar em nossos estudos) da luta para que jovens marginalizadas/os socialmente possam ter acesso a níveis mais elevados de educação e também por sua emancipação.

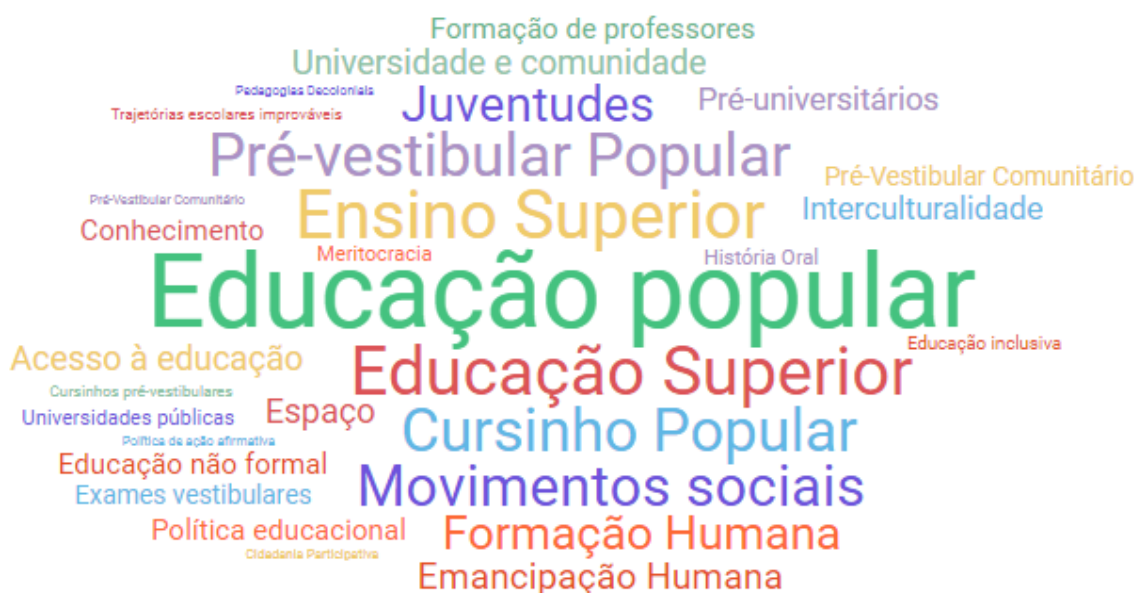
Quanto à data de publicação dos trabalhos, ainda que a nossa pesquisa tenha como período temporal produções dos anos de 2013 a 2023, notamos que há o aumento de publicações entre

---

os anos de 2018 e 2019. Sendo os seguintes números de publicações por ano: duas publicações em 2013, em 2016 e em 2020; uma publicação em 2017; três em 2018 e cinco em 2019. Logo, há a incidência de mais publicações nesse último período mencionado.

Sobre as palavras-chave observamos a maior incidência comum dos termos “Educação Popular” que repetiu sete vezes nos trabalhos elencados; “Educação Superior” ou “Ensino Superior”, que repetiu seis vezes; “Pré-vestibular Popular”, “Juventudes” “Movimentos Sociais” e “Cursinho Popular”, que repetiram duas vezes cada. Isso é ilustrado na nuvem de palavras:

Figura 1 – nuvem de palavras com as palavras-chave dos trabalhos levantados



Fonte: as autoras (2023).

Além dos termos com mais números de repetições, outros também tiveram destaque por remeterem aos estudos realizados, tais como a relação universidade e comunidade, interculturalidade, educação inclusiva, acesso à educação, espaço, educação não formal, política educacional, formação humana, emancipação humano, entre outras. Essas juntamente com as palavras em maior destaque remetem ao que se entende por PVP, confirmando o que assegura Corrêa (2011) e De La Fuente (2019) que corroboram para a compreensão desse espaço enquanto território de possibilidades, de movimentos, de ações voltadas para a formação das/os jovens das camadas populares visando o ingresso no Ensino Superior e também sua emancipação.

---

Não obstante a isso, os objetivos e resultados apresentados nos resumos dos trabalhos apontaram na mesma direção. Exploram a relação entre a universidade e a comunidade, sendo que em ficou enfática a participação das universidades, majoritariamente pública, para a construção de pré-vestibulares populares. Percebemos ainda a exploração deste feito como intermédio de movimentos sociais, principalmente protagonizado pelas/os próprias/os jovens me busca de oportunizarem para outras/os a possibilidade do ingresso no Ensino Superior.

Também é expressivo o enfoque para as potencialidades do PVP como forma de resistência a educação mercadológica, sobretudo, por se adotarem as premissas da Educação Popular. Assim, fazem parte da luta popular pelo acesso ao Ensino Superior para as/os jovens que são socialmente marginalizadas/os. Confirma-se que essa luta é urgente e necessária, mas que ainda sofre com o reduzido número de vagas nas universidades, tendo como o exemplo, o baixíssimo número para os cursos de alta demanda.

Outro ponto de destaque é o perfil do público dos PVP que sinalizam primordialmente as/os jovens das camadas populares e suas condições sociais. Ao investigar a história dos sujeitos participantes dos PVP em alguns dos trabalhos, apontam como resultados a constatação de eixos sociais interseccionais vivenciado em tantas as realidades que há no Brasil, percebem os PVP como uma possibilidade potente na luta pela democratização do acesso e da permanência no Ensino Superior.

Nessa perspectiva interseccional, recorremos ao exemplo do trabalho “Pré-vestibular PREPARANEM: A construção de uma história voltada para o acesso das pessoas travestis e transexuais à universidade” que reluz ao PVP destinado ao protagonismo de pessoas travestis e transexuais, sendo este um outro eixo social que afasta as/os jovens do Ensino Superior. Isso faz com que sintam pertencentes a este espaço que, outrora, não era destinada a essas pessoas e reverbera ao que estudamos teoricamente.

Além disso, mais um ponto de destaque nas produções foi a relevância deste território para a formação de professoras/es, uma vez que é possibilitada para jovens de cursos em fase de iniciação na docência possam beneficiar-se da experiência participando desses projetos. Diante desses pontos, notamos que todos dialogam com o que foi fundamentado teoricamente visto que caminham no sentido da educação popular, emanada nos PVP, e que agem na luta pela democratização do acesso ao Ensino Superior pelas/os jovens marginalizadas/os socialmente.

Tal análise confirma o que dizem as/os autoras/es estudadas/os, garantindo significativa contribuição desses pré-vestibulares para a educação de jovens rumo não apenas ao ingresso na universidade, mas também pela busca de sua emancipação humana.

## **CONCLUSÕES**

Com base nos estudos teóricos e no levantamento bibliográfico realizado foi possível perceber a importância dos pré-vestibulares populares na luta pela democratização do acesso a educação, principalmente a níveis elevados de ensino, como é o caso do Ensino Superior. Este nível de educação é historicamente e até hoje elitizado, sendo assim, destinado nos moldes sociais em que vivemos para apenas uma parcela da população: as camadas abastadas.

No contexto capitalista neoliberal que vivemos no Brasil são evidenciadas as desigualdades sociais por diversos eixos estruturantes que mensuram a marginalização de algumas/uns. Pessoas das camadas populares, pobres, pretas, da comunidade lgbtqi+, entre outros demarcadores são alvos dessa marginalização e da constante negação de seus direitos afim de que se estabeleça a permanência dos *status* social bem como ele já está. Um desses direitos é a educação e sobre isso, o que temos visto é a constante luta para o enfraquecimento e, quiçá, rompimento do estigma mercadológico característico deste contexto.

Para isso, trazemos à tona os pré-vestibulares populares (PVP) como território possível para as/os jovens das camadas populares diante de suas condições de existência e sua luta para a democratização da educação. Esse se faz, então, um espaço de trocas de conhecimentos, ressignificações e construções de novos saberes encarregados da dupla potencialidade que é sua marca: o ensino de conteúdos para os vestibulares e as experiências que possibilitam a tomada de consciência e força para a emancipação humana.

Portanto, ainda que constatados que os estudos são em sua maioria recentes, é nítido que, fundamentados pela Educação Popular e suscitados pelo próprio povo, os PVP agem na contra hegemonia e asseguram a luta pelos direitos de todas/os e confirmam-se como potencial caminho não apenas para o Ensino Superior, como também pela transformação social.

## **AGRADECIMENTOS**

Agrademos à Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), pela concessão de bolsa de mestrado sob a chamada 001/2022, que possibilita dedicação exclusiva para a pesquisa. Ao Pré-vestibular Popular de Ações Formativas Integradas de Apoio ao Ingresso no Ensino Superior (Afin/Ituiutaba), que possibilita a pesquisa a campo. E ao Pré-vestibular Popular Paulo Freire (UFCAT), que contribui imensamente para a compreensão da realidade juvenil e deste território como possibilidade da luta popular pela democratização do acesso a educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. [2020]. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)

CASTRO, Clóves Alexandre. **Cursinhos Alternativos e Populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente – SP, 2005

CORREA, Lajara Janaina Lopes. **Cursinho Popular: estudo sobre a trajetória de estudantes das classes trabalhadoras**. Campinas: PUC, 2011. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2011

DE LA FUENTE, Adriano. R. de S. **Pré-vestibular alternativo como território de cidadania: contribuições do Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia**. 422 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em:  
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/26924/1/PrevestibularAlternativoTerrit%C3%B3rio.pdf>

GATTI, Bernardete A. A pesquisa em educação no Brasil: oscilações no tempo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 257-263, jul./dez., 2005. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero24.pdf>.  
Acesso em: 17 nov. 2021

## **RÁDIO ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO IFRN DE SÃO PAULO DO POTENGI**

Fátima Maria de Oliveira<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a prática e resultados de um projeto de extensão “Rádio IFRN SPP, interação em comunidade” desenvolvida no campus de São Paulo do Potengi, no ano de 2022, como instrumento de comunicação e educação. O Projeto nasceu com o objetivo de disseminar informações sobre o campus e acontecimentos da comunidade, através da produção de quadros radiofônicos elaborados por discentes e docentes. No decorrer da construção e realização dos programas, percebemos a rádio como um importante instrumento de educação, pois estimula o diálogo entre os envolvidos, favorece a troca de saberes, resultando em uma ação comunicativa (FREIRE, 2013), sendo o microfone, simbolicamente, uma ferramenta de alcance e ampliação da fala e, portanto, de poder. No processo dialógico entre os sujeitos, acontece o processo de educação e transformação de si e do entorno (FREIRE, 1992), como também o de identidade que compreende o universo da poética de cada um (CERTEAU, 2008). A rádio IFRN SPP, que ecoa pelos corredores e pátio da escola, contribui com a formação política e pedagógica dos estudantes do ensino médio integrado do IFRN, pois possibilitou o despertar de uma postura comunicativa e crítica dos estudantes, o envolvimento da comunidade escolar e o amadurecimento de temas diversos, levantados do cotidiano cultural da comunidade.

**Palavras-chave:** rádio escolar, projeto de extensão, educação emancipatória.

### **ABSTRACT**

The objective of this article is to reflect on the practice and results of an extension project "Rádio IFRN SPP, interaction in the community" developed on the campus of São Paulo do Potengi, in the year 2022, as a communication and educational instrument. The Project was born with the objective of disseminating information about the campus and community events, through the production of radio pictures prepared by students and teachers. Not following the construction and realization of two programs, we perceive radio as an important instrument of education, it stimulates the dialogue between those involved, favors the exchange of knowledge, resulting in a communicative action (FREIRE, 2013), sending the microphone, symbolically, a tool of scope and expansion of the word and, therefore, of power. In the dialogical process between the subjects, the process of education and transformation of oneself and the environment occurs (FREIRE, 1992), as well as the identity that comprises the poetic

---

<sup>1</sup>Doutora, IFRN, [fatima.oliveira@ifrn.edu.br](mailto:fatima.oliveira@ifrn.edu.br)

universe of each one (CERTEAU, 2008). To the IFRN SPP radio, which echoes the corridors and the schoolyard, I contributed with the political and pedagogical formation of two students of the IFRN integrated middle school, making it possible to awaken from a communicative and critical posture to the students, or the involvement of the school community and the maturation of diverse themes, raised from the cultural daily life of the community.

Keywords: school radio, extension project, emancipatory education.

## **INTRODUÇÃO**

O rádio, meio de comunicação criado no século XX, apesar dos computadores e internet, ainda fomenta a interação do indivíduo com a sociedade, ampliando a circulação de conteúdos que marcam a identidade de um grupo, de um território e de uma época. No Brasil, em meados dos anos de 1960, foi um instrumento educativo utilizado por empresas comerciais e instituições religiosas que alfabetizavam e certificavam cursos a distância. Aproveitando o modelo “rádio”, como um meio de comunicação e recurso pedagógico, surge a rádio escola.

A construção do projeto de uma rádio escola, no campus São Paulo do Potengi do IFRN, teve como objetivo promover a interação entre os diversos saberes existentes na comunidade, na escola e fora dela, a partir da pesquisa, debate e informações que compõem o universo temático curricular e extracurricular dispostos em nossa época e que compoem a nossa identidade territorial. A princípio, organizada por um grupo de dois docentes e onze discentes, de forma voluntária, e a partir de julho de 2022, produção de conteúdo e veiculação de programas passaram a ser o objetivo de um projeto de extensão do campus. Atualmente, a equipe da rádio está composta por oito docentes e oito discentes.

Mais especificamente, o projeto teve como meta principal produzir quadros radiofônicos temáticos a fim de valorizar e fortalecer a comunicação escola-escola e escola-comunidade; de contribuir com a formação artística, cultural e crítica de estudantes que compõem a educação integrada profissional e tecnológica do IFRN.

Na perspectiva da educação, para além da sala de aula, entendemos que ao gerar conteúdo advindo das tarefas de criar roteiros e realização dos programas, os sujeitos se comprometem com o discurso, provocando repostas dos ouvintes que geram demandas, criando um espaço dialógico de troca de saberes que enriquece o conhecimento de todos os envolvidos. O desafio de participar compreende o fato de que é necessário romper com a timidez e com o isolamento individual. A ação educativa acontece dentro do processo de comunicação que por uma via estimula a formação de um discurso que é próprio de quem fala, portanto revela a

experiência de vida e a leitura de mundo de cada um, e por outra via, se estabelece em um espaço coletivo, onde se realiza a troca.

Com a realização de roteiros, programas e envolvimento da comunidade escolar, percebemos o amadurecimento comunicativo e político dos jovens envolvidos, já que são provocados durante todo o processo a dar respostas, a partir dos quadros realizados, a exemplo dos quadros “De olho na comunidade”, que discute e informa sobre as questões sociais, culturais, econômicas e políticas da região do potengi, e o quadro “Campus Verde na rádio” o qual traz um olhar sobre as ações e estudos sobre o meio ambiente nacional e local.

A rádio existe como uma prática na escola, mas suas atividades independem do plano curricular escolar. Partindo desse pressuposto, consideramos importante analisar essa prática como meio pedagógico, embora a produção de conteúdo e a sua veiculação para os ouvintes da escola, não componha a grade curricular formal dos estudantes. A rádio aparece e em torno dela surge um grupo de estudantes – docentes e discentes – que assumem o compromisso de dar vida a ela. As ações preexistem antes de nossa análise, contudo ao consituirmos a prática como objeto de um projeto de extensão oficial, dentro da insituição, o fazer voluntário torna-se intervenção pedagógica, e com a prática coletiva diária, na rádio, nos damos conta da necessidade de analisarmos pedagogicamente, sua prática. Poderíamos arriscar afirmar que desenvolvemos uma pesquisa ação, mas consideramos que não tínhamos intenção de fazermos pesquisa com o início da prática (TRIPP, 2005), portanto o que apresentamos aqui é um análise de uma experiência prática, início de um estudo de caso.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Por ter tecnologia mais acessível, o rádio é um meio utilizado por diversos grupos de pessoas para transmitir mensagens religiosas ou de utilidade pública. Para Azevedo e Gonçalves (2004) um noticiário de rádio tem mais legitimidade e audiência quando é capaz de converter-se em um canal fluido de comunicação entre as distintas experiências da comunidade, cidade ou região determinada. Ao partilhar experiências locais outras dinâmicas de participação são alcançadas dentro das programações, por isso a rádio se converte em um ponto de encontro das pessoas e dos grupos, em torno de temas suscitados pela realidade local ou por demandas globais colhidas de outros meios de comunicação, como a internet ou a televisão.

O encantamento pelo meio de comunicação também é percebido nas escolas e universidades. Alguns artigos publicados apontam o quanto uma rádio, dentro de uma



instituição de ensino, alavanca a participação de alunos, pais, integrantes da comunidade e entorno. Estudos na área de educomunicação e extensão apresentam resultados como problematização de temáticas cotidianas que dinamizam as trocas de saberes e fortalecem os repertórios de conhecimento de uma comunidade escolar.

Em uma experiência na UNIJUÍ, UFRJ (LIMA, T. C. H. de, & RADDATZ, V. L. S., 2011), por exemplo, pesquisadores mostram que é possível observar a forma como os estudantes se comportam diante da mídia, a partir do que é ensinado e do fazer rádio para colegas, professores, comunidade escolar e externa. A proposta, centrada na educomunicação promoveu a interação de educadores, comunidade externa e alunos contribuindo para ressignificar o papel da escola e dos estudantes dentro dela. Segundo o relato, os alunos tornaram-se mais autônomos, independentes e desenvolveram iniciativa e senso crítico.

Deliberador e Lopes (2011) ao analisar uma experiência radiofônica em uma escola municipal em Cambé, Paraná, conclui que na perspectiva de uma sociedade midiática, a interface entre educação e comunicação é imprescindível, pois é a partir do que é veiculado nos meios de comunicação que os jovens baseiam grande parte de suas leituras de mundo. Para as autoras, a rádio, usada como um elo de discussão entre a realidade vivida e as experiências compartilhadas, portanto um ato entre consciências que se manifesta com e pelo outro, favorece um processo dialógico e participativo, e estimula o amadurecimento dos estudantes.

Para Freire (2013) o mundo humano não existiria, se não fosse a comunicabilidade inerente às ações humanas. Toda a produção humana foi construída, assimilada e transformada, historicamente, a partir da troca de conhecimentos, a partir da intersubjetividade e da intercomunicação. Contudo, a troca nem sempre é legítima e horizontal. Mesmo com o perigo de uma transmissão sem diálogo, a princípio, percebemos que existe uma ação – ou reação- no processo de recepção do meio (MARTIN-BARBERO, 1987) em, contrapartida, a influência dos meios para a construção das experiências de vida de uma comunidade é intensamente desproporcional, em se tratando da grande mídia. Contudo, a comunicação só acontece entre pares, portanto é necessário existir uma identificação entre os temas e a forma como são tratados. Com a escola de Frankfurt, teríamos como resultado uma homogeneização do conhecimento, e, portanto, a autonomia dos grupos receptores estaria comprometida. No caso da rádio local, embora tenhamos influência das transmissões e temas globais na vida concreta, também vivemos sob as questões culturais de nosso meio, e, no cotidiano imprimimos

experiências singulares adquiridas ao longo da vida e perceptíveis em nossas ações. Na prática do dia a dia, os sujeitos escolhem uma forma de agir que lhes é própria de sua existência, uma poética (CERTEAU, 2008) nascida sob as condições dadas de uma coletividade, mas que de forma distinta, determina seu jeito de agir no mundo.

Nos estudos de experiências com rádios em comunidades locais, percebemos que quanto mais próxima as relações sociais, mais dialogicidade, portanto mais horizontalidade na comunicação. As singularidades, neste caso, aparecem mais acentuadamente, embora se cruzem, formando um todo indentitário.

No tocante à educação, no quesito conhecimento de mundo e transformação social, destacamos a perspectiva de educação popular contida nos estudos de Paulo Freire. Entendemos que a relação educacional se constitui no processo dialógico de educando-educador e educador-educando, portanto, a fala de quem se comunica com o outro e não ao outro interfere diretamente na construção dos sujeitos, donos da ação. A horizontalidade da fala, provocada, pela proximidade, no caso de uma rádio local, possibilita o protagonismo do educando, que ao trazer as suas experiências de vida torna-se também educador.

O processo dialógico favorece a valorização da troca de saberes que se realiza como resultante da pedagogia da autonomia freireana. Se tomamos a rádio como ferramenta pedagógica compreendemos que o microfone, simbolicamente, amplia o alcance da fala e o seu uso representa poder. Na rádio escola, o poder da fala ao microfone pode ser de ambos, educandos e educadores, porque na medida que acontece a ação comunicativa os sujeitos que se ouvem e se falam trocam seus papéis identitários e realizam a troca de conhecimento, a partir das experiências de mundo de cada um, tornando-se ambos protagonistas.

Como meio de comunicação, as ações da rádio repercutem tanto do lado de quem faz como o de quem recebe informações. Com um canal de fala aberto ao público escolar, discursos e ações são percebidas pelo coletivo ouvinte, possibilitando, também, o diálogo mais geral. Pois, quem faz o discurso na rádio torna pública sua ação, por isso deve se preocupar com o que transmite, seja se preparando para o momento da fala (o que e como fala), seja para selecionar uma lista de músicas, colocar um aviso no ar ou trazer um debate sobre algum conteúdo lido. Quem recebe também é ativo, porque retorna, seja em forma de audiência (escuta) ou em forma de crítica, em canais formais institucionais ou informais, como as redes

sociais, ou no caso da rádio escola, procurando os produtores, diretamente, pois são seus colegas.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo compõe uma análise inicial de uma experiência de rádio na escola desenvolvida como projeto de extensão no IFRN, campus São Paulo do Potengi, e como extensão, o projeto tem por meta a produção de quadros temáticos que são utilizados para alimentar a rádio diariamente, durante os intervalos das aulas.

Arriscamos argumentar que como metodologia para o desenvolvimento deste artigo, utilizamos um olhar investigativo sobre a experiência prática extensionista, a qual fazemos parte, portanto podemos arguir como sendo um estudo de caso em processo inicial, considerando a prática como uma experiência institucional, formal, elaborada por critérios e objetivos que contemplam o tripé da formação dos estudantes – ensino, pesquisa e extensão -, assegurado no Projeto Político Pedagógico da escola.

Como um estudo de um caso pedagógico, baseado em reflexões de uma prática real, inserido em um universo de análise das Ciências Sociais (MINAYO, 2001), nos propomos a pensar como a intervenção pedagógica, a partir de um projeto de extensão institucional, constrói um espaço dialógico de troca de saberes e de atuação emancipatória para os envolvidos.

Ao utilizarmos as ações que compõem o desenvolvimento da rádio na escola no campus São Paulo do Potengi do IFRN, como objeto de uma análise, partimos dos eixos que comportam as teorias freirianas, o estudo de educomunicação e de recepção ativa, construídas na fundamentação teórica, acima.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para darmos conta de uma discussão sobre a intervenção proposta, é importante lançar um olhar sobre a questão problematizadora, ou o tema gerador (SILVA et al., 2022) e que nos provocou a fazer este artigo: como uma rádio escola produz conhecimento emancipatório para estudantes em formação, no ensino médio profissional e tecnológico, fora de sala de aula?

Considerando a questão norteadora, elegemos dois pontos a serem tratados em nosso artigo. Quais conhecimentos gerados pelo ambiente rádio escola são de caráter emancipatório? E como esses conhecimentos gerados da prática de rádio na escola agrega ao conceito de formação profissionalizante do ensino médio, no IFRN?

Antes de tudo, é preciso levar em conta que o currículo voltado para o ensino médio da instituição em questão tem um foco político e pedagógico, o de formar jovens e adultos para o mundo do trabalho, numa perspectiva politécnica. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição,

Trata-se de um modelo de oferta de educação profissional técnica de nível médio que visa promover uma formação orientada para a emancipação, no sentido de formar um trabalhador consciente de seu potencial transformador de dada realidade social, possibilitando-lhe o domínio das esferas produtivo culturais da humanidade. (IFRN, 2012, p.107)

Ou seja, o ensino profissionalizante é associado ao conhecimento universal tecnológico e humano. Portanto “quanto mais indissociável for o planejamento dos processos formativos no IFRN inerentes ao ensino, à pesquisa e à extensão, maiores serão as chances de se alcançar a formação integral (humana, técnica, tecnológica e profissional) dos sujeitos”. (IFRN, 2012, p. 101) Embora a prática extensionista seja entendida como “como atividades extracurriculares, caracterizando-se, em sua maioria, pela não obrigatoriedade, visto não constituírem etapas regulares de ensino” (IFRN, 2012, p. 219), é importante enfatizar que as ações desta atividade fazem parte do percurso formativo do educando.

Em nosso campo de análise, o que consideramos como conhecimento válido emancipatório é o fruto de todos os temas colhidos do cotidiano dos envolvidos, na experiência, cujas problematizações geram novas reflexões e ações, frente à realidade daquele grupo. Com base em Freire (2013) não podemos separar a comunicação do ato cognoscitivo, pois a educação acontece no processo de admirar o mundo, discuti-lo e questioná-lo, gerando um compromisso político dos sujeitos em transformação, que constroem uma nova arguição frente ao mundo. É no processo dialógico que acontece a desalienação, portanto o ato de comunicar também é composto pelo pensar sobre sua vida e dos outros pares, pelo despertar de que existe estruturas que nos oprime, e de que é possível um novo fazer. Mas esse fazer também é singular, pois no diálogo com o mundo, o jeito de ser dos envolvidos (CERTAU, 2008) imprimi um discurso próprio, identitário, marcado por sua apreensão entre os seus pares, em sua época histórica.

À luz dessas questões analisamos a prática e os resultados iniciais da rádio IFRN SPP, do campus São Paulo do Potengi, considerando o projeto como uma atividade pedagógica extra sala de aula, mas de grande relevância para a formação dos educandos e educadores da instituição. Para tal, descreveremos a organização prática do projeto, para em seguida, analisar os resultados iniciais da ação.

A proposta inicial do projeto, era de um quadro por dia, portanto cinco quadros, durante os cinco dias úteis da semana aconteceriam no intervalo de vinte minutos, durante as aulas. Dos quadros temáticos, apenas três se realizaram a partir do que foi proposto no projeto: o quadro “Campus Verde na rádio” coordenado por uma docente e realizado por cinco alunos e alunas do ensino médio integrado, ambos do curso de meio ambiente; o quadro “De olho na comunidade”, realizado pelo bolsista remunerado do projeto e orientado por nós; e o quadro “Sintonize” que trazia dicas de música, cinema e livros, realizado pelos bolsistas com a colaboração de toda a comunidade escolar. Estes quadros aconteceram nas terças, quartas e sextas-feiras, durante o ano letivo de 2022. Nos outros dias da semana os bolsistas faziam rodízio e se responsabilizavam em colocar no ar listas de música, poemas e informações trazidas pelos colegas estudantes, professores e servidores, em geral. A fim de cumprir com a programação, os bolsistas também buscavam informações sobre eventos de fora e dentro do campus.

Ao construir a pauta para a programação entrar no ar, os envolvidos precisavam eleger alguns temas ou deixar que conteúdos surgissem com as informações recebidas pelos estudantes, trabalhadores da instituição ou comunidade. Ora, a pauta de todo o meio de comunicação demanda sempre uma pesquisa. No caso da rádio escola, mesmo que os programas tenham apenas vinte minutos de duração, é necessário trazer informação verídica e centrada na base político-pedagógica em que a escola se alicerça. Há, então, uma orientação para produção de conteúdo: a rádio não poderia compartilhar conteúdos violentos, machistas, misóginos, preconceituosos e nem racistas. A responsabilidade pelo discurso era cobrada aos que estavam à frente da rádio. A orientação não era só de parte da coordenação do projeto, era tácito, por ser uma rádio escola deveria seguir a proposição educacional da escola, pública e laica, portanto, o respeito às escolhas de cada um era essencial.

A partir da discussão sobre o compromisso político do discurso, feita nas primeiras reuniões de equipe, já indicamos um caminho formativo. A construção dos roteiros e pauta seguiria a máxima da vigilância política coletiva. Quer dizer, todos os envolvidos cobram um

dos outros o engajamento com um discurso político, este centrado no que não podemos dizer. Mas o que podemos dizer? Surge a questão. Mesmo sendo a escolha de músicas a maior atividade, no que concerne à produção de conteúdo, é necessário pensar em quais letras podem ser veiculadas e ouvidas no pátio e corredores de uma escola.

Duas ocorrências valem a pena trazer aqui, como exemplo do processo formativo que queremos mostrar nesta experiência: no primeiro mês da rádio em funcionamento, um dos bolsistas colocou uma música em inglês, em um programa ao vivo que estava fazendo. A música suscitou um grande burburinho, pois clamava por sangue, tiros e matança em série. O incidente chegou aos ouvidos de alguns pais. Coincidentemente, havia ocorrido uma chacina em uma escola dos EUA que havia sido reportada pela grande mídia, na mesma semana. Os pais acionaram a polícia, a escola foi convocada junto com a equipe da rádio. O debate em torno da música e do fato de seu conteúdo ser em outra língua, trouxe aos bolsistas a reflexão, o que me faz gostar dessa ou daquela música que desconheço a letra e seu significado? Resposta: o ritmo, a melodia. A questão foi mote para retomarmos o compromisso político afirmado, inicialmente. Conclusão dos estudantes: temos que aprender outras línguas e não podemos colocar na rádio o que não sabemos traduzir, é preciso ter cuidado com o que falamos e com a seleção de músicas, muita gente está nos ouvindo, temos responsabilidade sobre o que falamos.

Outra situação ocorrida também foi interessante. No grupo de estudantes, em uma reunião de pauta, uma estudante colaboradora disse estar incomodada com uma música que havia sido veiculada na rádio, pois achava sexista. O caso levou ao debate sobre o “sexismo”, sexo na adolescência, questão de gênero e sociedade patriarcal.

Alguns temas ainda não alcançam uma profundidade necessária, a ponto de provocar grandes mudanças, mas trazem elementos para reflexão e amadurecimento dos jovens, bem como dos orientadores e orientadoras envolvidos, como o caso da discussão sobre pessoas transgêneros e cisgênero, tema recorrente no debate da sociedade atual, o qual trazemos no relato seguinte.

Uma de nossas estudantes colaboradoras é uma menina trans, certa vez na fila do banheiro, uma servidora passou e observou que ela estava na fila do banheiro feminino, isso gerou discussão entre elas, pois segundo a servidora ela teria que usar o banheiro masculino. A menina, muito constrangida com a situação, veio nos contar o caso numa de nossas reuniões de pauta. Sugerimos ser essa a pauta da semana e começamos a planejar o roteiro com o grupo. Com o caso relatado, a menina envolvida falou de um outro caso com uma colega, que

sugerimos ser uma das entrevistadas. Tentamos levar o assunto como um caso importante a ser explorado, a fim de gerar uma resposta para o sofrimento das meninas envolvidas, mas elas se sentiram expostas e não quiseram levar adiante o debate. Isso nos frustrou como educadora, mas nos fez pensar que a exposição seria mais um constrangimento. A exposição gerou um debate que nos levou, docentes e discentes, a refletir sobre como fazer para lidar com o tema, qual a forma de agir diante de um assédio, como veicular um debate sem expor as pessoas a outro sofrimento etc. As meninas escolheram silenciar por um tempo, “até ganhar coragem de falar”, disse uma das envolvidas. Na virada do ano, a turma em férias, uma delas, junto com mais duas, propôs um quadro para falar de meninas e gênero, consideramos um avanço e uma resposta e essa demanda por enfrentamento.

Algumas pautas se acumularam, muitas vezes não chegaram ao público, mas o processo de discussão foi riquíssimo e revela o quanto o diálogo é o método mais eficiente para alavancar o conhecimento e a formação política e pedagógica dos estudantes. Retomando Freire (2013) a emancipação acontece com um olhar sobre a vida, sobre as coisas do mundo e no diálogo com o outro parte de sua realidade. A transformação acontece quando temos liberdade de problematizar, criticamente, a realidade, portanto a educação só é possível em um espaço democrático, dialógico. Percebemos que o encontro diário com a rádio transformou nossos estudantes, de tímidos a comunicadores preocupados com a forma e o conteúdo do discurso, de descomprometidos a engajados em causas diversas, como o meio ambiente, o racismo, gênero, o movimento estudantil etc.

Na perspectiva da recepção ainda não conseguimos aprofundar a participação ativa da comunidade escolar, porque nos faltou tempo de acomodação de programas para levantar dados, é nossa pretensão fazer, agora em 2023, com a rádio já consolidada na escola. O que observamos como positivo é o círculo de jovens em frente ao pequeno estúdio onde acontecem os programas. Percebemos que alguns jovens ficam de olho e se comunicam com o pessoal do estúdio para dizer se o som está muito alto ou muito baixo e pedem músicas aos nossos colaboradores.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O fazer rádio é uma prática que estimula o diálogo e o discurso, que pode ser responsável, comprometido com a reflexão crítica e emancipadora, se orientado para isso, portanto uma ferramenta pedagógica de grande potencial mobilizador numa escola. Por isso entendemos que a rádio IFRN SPP se consolidou como um meio de comunicação de alcance direto entre os nossos jovens, docentes e toda a comunidade escolar.

Mas por trás do fazer rádio muitos elementos podem ser captados, a exemplo da produção de conteúdo, maior desafio, considerando que temos que nos adequar a rádio dentro de um intervalo que é de descanso para todos os envolvidos. Outras questões como a organização dos grupos para realizar o trabalho ou a demanda para entendermos a recepção são aspectos organizacionais que merecem ser tratadas em uma pesquisa mais aprofundada, que não damos conta, aqui.

A questão do engajamento dos jovens é um resultado importante de ser ressaltado. Mesmo acontecendo em um intervalo de aulas, eles se rodiziam e não deixam de colocar a rádio no ar. O compromisso com o fazer é uma atitude construída pela vontade de participar, de se integrar, de achar o seu lugar no mundo. Por isso, defendemos a rádio como um instrumento pedagógico de educação popular, pois é completamente organizada e tratada com engajamento de um grupo envolvido pelo diálogo originado pela experiência do fazer: criar o discurso, o texto, realizar a pesquisa para falar com os seus pares. A produção radiofônica é o elemento chave do diálogo que transforma os sujeitos e seu entorno.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DELIBERADOR, Luzia M. Yamashita e LOPES, Mariana Ferreira. **Mídia Educação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé – PR**: Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun. 34 (1), Jun., 2011. In. <https://www.scielo.br/j/interc/a/hJmXkGKLSst3FXXjHxWC9mw/?lang=pt>, acesso em 20 de mai. de 2022.

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.



FREIRE, P. **Extensao ou comunicaçao?** Traduçao de Rosisca Darcy de Oliveira. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperanç a, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educaçao como prãtica da liberdade.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **A importãncia do ato de ler.** Sã o Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessãrios à prãtica educativa.** Sã o Paulo: Paz e Terra, 2000.

GONÇALVES, Elizabeth Moraes e AZEVEDO, Adriana Barroso de. **O Rãdio na escola como instrumento de cidadãnia: uma anãlise do discurso da crianç a envolvida no processo.** IN.: Sã o Bern@rdo.com.br Revista Acadêmica do Grupo Comunicacional de Sã o Bernardo, [www.metodista.br/unesco/GCSB/index.htm](http://www.metodista.br/unesco/GCSB/index.htm) Ano 1, n° 2, julho/dezembro de 2004. Acesso em 20 de mai. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico,** 2012.

LIMA, T. C. H. de, & RADDATZ, V. L. S. (2011). **Projeto rãdio na escola: uma prãtica educomunicativa.** Revista Conhecimento Online, 1, 86–103. In.: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.164> acesso em 07 de mai. 2022.

MARTÍN-BARBERO, J. **De los medios a las mediaciones: comunicaci3n, cultura y hegemonía.** Barcelona: Gustavo Gili, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Antonia Zulmira da; SILVA JUNIOR, Jonas Alves da; SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. Tema gerador: uma abordagem da metodologia de ensino com base na leitura da epistemologia freiriana. **Sér.-Estud.,** Campo Grande, v. 27, n. 60, p. 307-321, maio 2022. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-19822022000200307&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822022000200307&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 25 mar. 2023. Epub 30-Ago-2022. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i60.1482>.

## **RECICLAGEM DE LIXOS ELETRÔNICOS: OFICINA DE ARTESANATO TECNOLÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR**

Maria Eduarda Malaquias Massena<sup>1</sup>  
Messias Peixoto Tavares<sup>2</sup>  
Stella Maria Davino Silva<sup>3</sup>  
Marcos Antonio de Araújo Silva<sup>4</sup>

### **RESUMO**

O trabalho teve como objetivo geral, promover uma conscientização com os alunos sobre o lixo eletrônico descartado na escola, apresentando maneiras de reciclagem como solução do descarte aos componentes eletrônicos, a fim de produzir novos materiais. Diante disso, foi realizada uma oficina, proporcionando aos alunos uma visão mais ampla e criativa sobre o lixo eletrônico, fazendo com que os equipamentos descartados e considerados obsoletos tenham uma nova finalidade. Para isto, foi feito um questionário com os diretores para saber sobre o manejo dos equipamentos sem utilidade, e que fim eles poderiam ter. Os mesmos afirmaram que os eletrônicos disponíveis na escola estavam no ambiente há anos e o manuseio dos próprios, só ocorria com a autorização dos SEEC. Sendo assim, os equipamentos foram selecionados para a realização da oficina. Diante disso, a pesquisa pretende mostrar a melhor forma de reutilizar o lixo eletrônico, por meio da reutilização. O lixo eletrônico, contém substâncias prejudiciais tanto para a saúde humana, quanto para o meio ambiente, então o principal objetivo é propor a reutilização do mesmo. A partir disso, os equipamentos que já estavam em uma determinada sala da escola, foram selecionados para a realização da oficina. Assim, a pesquisa pretende mostrar a melhor forma de reutilizar o lixo eletrônico.

Palavras-chave: Reciclagem, equipamentos, artesanato.

### **ABSTRACT**

The work aimed to promote awareness with students about the junk dumps dropped at school, presenting ways to recycle as a disposal solution to electronic components in order to produce new materials. In view of this, a workshop was held, providing students with a broader and creative view of electronic waste, making the equipment discarded and considered obsolete to have a new purpose. For this, a questionnaire was made with the principals to know about the management of equipment without use, and what purpose they could have. With the authorization of the ESAs. Thus, the equipment was selected for the workshop. Therefore, the research aims to show the best way to reuse junk mail through reuse. Electronic waste

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Informática, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, m.massena@escolar.ifrn.edu.br <sup>2</sup> Licenciatura em Informática, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, messias.peixoto@escolar.ifrn.edu.br <sup>3</sup> Licenciatura em Informática, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, stella.s@escolar.ifrn.edu.br <sup>4</sup> Mestre em Energia Elétrica, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, araujo.marcos@escolar.ifrn.edu.br

---

contains substantial harmful ones for both human health and the environment, so the main objective is to propose the reuse of it. From this, the equipment that was already in a certain school room, were selected for the workshop. Thus, the search aims to show the best way to reuse junk mail.

Keywords: Recycling, equipments, handicraft.

## INTRODUÇÃO

Com os avanços tecnológicos em várias áreas do cotidiano, melhorias e mais condições favoráveis para a população começaram a surgir, e junto com elas o consumismo, isto é, o ato de consumir e comprar objetos descontroladamente, sem ideia dos prejuízos que este podem causar a saúde pública e ao meio ambiente e todos aqueles que dependem dele para sobreviver (SOUSA, 2011). Atualmente a geração de lixo é um problema alarmante para a população, pois o consumo acaba sendo de forma exagerada, o que gera um excesso na quantidade de lixo produzido. Por isso, a importância de elaborar medidas que visem à conscientização da sociedade a respeito da proteção segura do meio ambiente (LUNARDI, 2012). E diante disto, os problemas ambientais vem sendo um dos assuntos mais discutidos e questionados ultimamente em virtude dos inúmeros prejuízos cometidos a humanidade, por isso é necessário ter consciência ecológica, uma vez que há vários pressupostos para sua existência, ou seja, fatores econômicos e sociais.

Neste sentido, a reciclagem de lixo eletrônico é uma alternativa para reduzir os impactos ambientais, pois a reutilização e o reprocessamento de equipamentos elétricos e eletrônicos de qualquer tipo que tenham sido descartados ou considerados obsoletos. Alguns dos resíduos eletrônicos incluem: eletrodomésticos como televisores, aparelhos de ar-condicionado, fogões elétricos, aquecedores, ventiladores, DVDs, rádios e micro-ondas. Também entram nessa lista equipamentos de tecnologia da informação, como computadores, telefones celulares, laptops, baterias, placas de circuito, discos rígidos e monitores.

Diante dos questionamentos procura-se discutir a importância de cuidar e preservar o meio ambiente, conhecendo e selecionando materiais reutilizáveis para confecção de peças artesanais. Utilizando técnicas de pintura, colagem, e texturização, assim, valorizando cada equipamento.

Perante a problemática a pesquisa, aborda a reutilização do lixo eletrônico no ambiente escolar e como deve ser orientada e praticada. Uma alternativa para diminuir e evitar os danos

causados pelo descarte do lixo eletrônico, é a sua reciclagem, fazendo novos materiais com uma nova finalidade.

Como objetivo da pesquisa busca conscientizar os alunos sobre o lixo eletrônico descartado no ambiente escolar, ao mostrar a importância da reciclagem como solução de descarte aos equipamentos eletrônicos, e assim produzir novos materiais, mostrar aos alunos uma forma de reciclar e de inovar nos artesanatos.

Para o embasamento desta pesquisa de intervenção, será apresentado o referencial teórico que abordará, a reciclagem do lixo eletrônico no ambiente escolar, a coleta seletiva e por fim a reutilização dos equipamentos. Na metodologia irá ser feito um levantamento do material disponível para ser reciclado, por meio de um questionário com a direção da Escola Monsenhor Honório. Assim, tendo conhecimento sobre de que forma pode-se executar o projeto.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Reciclagem no Ambiente Escolar**

A Reciclagem é o resultado de uma série de atividades pelas quais os materiais que se tornariam lixo ou que estão no lixo sejam desviados, coletados, separados e processados para serem usados como matéria-prima na manufatura de novos produtos. Pode ser considerado também como um processo de separação e transformação do lixo para sua posterior reutilização (GRIPPI apud SOUSA, 2016).

Com a reutilização de matérias, é possível diminuir a produção de rejeitos e o seu acúmulo na natureza, conseqüentemente, reduzindo o impacto ambiental. Então, é posto em prática, um conjunto de métodos e procedimentos que vão desde a separação do lixo por material até a sua conversão final em outro produto (CASTILHOS JR et al, 2003).

Um passo de suma importância para a execução do sistema de reciclagem é a coleta seletiva, ou seja, a divisão do lixo por material, com o seu destino para a sua reutilização. Usualmente, decompõe-se primeiro o material reciclável do não reciclável e, de imediato, classifica o que é reciclável em metais, plástico, papel e vidro. (ALVES, 2017). Assim sendo, entende-se que é preciso reduzir a produção de rejeitos e potencializar o reaproveitamento, além de diminuir as conseqüências ambientais negativas resultantes da produção de resíduos sólidos.

No âmbito educacional a reciclagem gera oportunidades de mobilização e participação comunitária, desenvolvendo nos cidadãos a consciência ambiental e uma atitude de responsabilidade em relação ao lixo por eles gerado. As atividades de reciclagem, quer sejam industriais ou artesanais, podem ter fortes vínculos com a formação e educação ambiental de crianças, jovens e adultos. Além de orientarem sobre as unidades de tratamento do lixo, podem funcionar como grandes laboratórios de Ciências, oportunizando a aprendizagem de conceitos científicos, habilidades e valores relacionados à reciclagem do lixo urbano (NASCIMENTO, ARAÚJO, 2011).

Desta forma, é notável que a prática de reciclagem no ambiente escolar é necessária para o crescimento do aluno, melhorando o ambiente em si. Pois, a preocupação em preservar onde vive deve fazer parte da vida de todos. Por isso, a reciclagem vem como uma alternativa para os equipamentos inutilizáveis.

### **Educação Ambiental no Ambiente Escolar**

Coleta seletiva é o recolhimento detalhado de resíduos que foram previamente separados segundo a sua constituição ou composição, ou seja, resíduos com características similares são selecionados pelo gerador (que pode ser o cidadão, uma empresa ou outra instituição) e disponibilizados para a coleta separadamente (TENORIO, MALHEIROS, 2020).

Nesta perspectiva, a Educação Ambiental – EA tem uma importância fundamental, pois permite a solução de vários problemas. Em concordância com essa ideia, (UNESCO (2005, p. 44) afirma que o projeto de coleta seletiva nas escolas é muito importante, pois incentiva os alunos desde já a separarem o lixo, levando esse hábito para suas casas. Por isso o autor destaca que uma das principais alternativas para diminuir o problema do lixo é a reciclagem.

Para Correa (2001), a escola é um local adequado para a construção da consciência ambiental através de um ensino ativo e participativo, superando as dificuldades encontradas nas escolas, atualmente moldadas pelos modos de ensino tradicionais.

Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática e a escola pode contribuir significativamente para esse processo através da formação de sujeitos críticos

e reflexivos capazes de atuar na complexa realidade socioambiental, contemplando sua pluralidade de aspectos.

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental discute de forma ampla, as relações sociedade-meio ambientes, articulando o sujeito para refletir, bem como buscar meios para intervir nos problemas e conflitos ambientais. Para tanto é importante que se trabalhe a Educação Ambiental dentro e fora da escola, elaborando e inserindo projetos que envolvam os alunos (SOUZA, PEDROSA, 2014).

O educador, deve ensinar ao aluno, da forma mais simples possível os elementos necessários ao aprendizado das questões ambientais, as explicações devem se desenvolver apoiadas nas vivências dos alunos e dos fenômenos que ocorrem à sua volta, buscando encaminhá-los com o auxílio dos conceitos científicos relacionados. Diante de tantas pistas para uma implementação efetiva da EA nas escolas, evidentemente, “posicionamo-nos por um processo de implementação que não seja hierárquico, agressivo, competitivo e egoísta, mas que seja levado adiante, fundamentado pela colaboração e participação dos envolvidos” (MELLO, 2017).

O aluno se disponibiliza a aprender com o próprio ambiente escolar, orientado pelo educador que deve relacionar o conteúdo ministrado a questões do cotidiano dos alunos. A educação ambiental desperta no aluno a consciência da importância da preservação, fazendo com que o aluno tenha mais conhecimento sobre esse tema (MEDEIROS, 2011).

### **Reutilização do Lixo Eletrônico no Ambiente Escolar**

Reutilizar um produto significa usá-lo novamente. Na reutilização, o material não é retrabalhado e transformado em um novo objeto, mas utilizado na construção de um novo produto. Esse reaproveitamento também pode ser feito com o lixo eletrônico, pois além de contribuir para um ambiente livre de poluição, também preveniria doenças, pois o lixo eletrônico contém uma grande quantidade de substâncias tóxicas (GONCALVES-DIAS, 2006).

Conseqüentemente, com o avanço tecnológico as possibilidades de poluição são elevadas, pois o lixo não é descartado de forma correta. O grande desenvolvimento e a velocidade dos avanços tecnológicos, provocam na sociedade uma exigência maior do consumidor para adquirir o novo, e por consequência, um grande descarte inadequado de resíduos industriais e tecnológicos diretamente no meio ambiente (PALHACI ET AL., 2012).

Como precursoras do conhecimento, as instituições de ensino necessitam abordar e proporcionar formas acessíveis para tratar do problema do lixo, desenvolvendo atividades que ajudem os indivíduos a refletir sobre essa problemática. Sendo assim, a escola por ser um local de aprendizagem, proporciona ao aluno a desenvolver uma relação entre a natureza e utilização apropriada dos recursos naturais disponíveis. Para melhor entendimento do aluno sobre o tema, a escola precisa trabalhar com atividades e não só passar informação sobre a realidade que estamos vivendo, para que os alunos sejam cidadãos reflexivos em relação ao meio ambiente (MEDEIROS, 2011)

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa é qualificada como quali-quantitativa, de caráter exploratório, pois irá se apoiar na obtenção de uma análise mais profunda sobre a reciclagem de lixos eletrônicos no ambiente escolar. Desta forma, foi feito um levantamento de informações por meio de um questionário com a direção da Escola Monsenhor Honório (Pendências/RN), com o objetivo de saber como é feito o descarte do lixo eletrônico no ambiente escolar.

A partir do questionário aplicado com os diretores para saber quais os componentes eletrônicos a escola possuía, e em qual intervalo de tempo era feito o descarte deles. Com isso, foi realizada a coleta dos materiais adequados para a realização da oficina de artesanato. Os componentes utilizados, basicamente, foram teclados e mouses, para a confecção da oficina realizada em sala de aula.

Além disso, foi elaborada uma apresentação introduzindo cada peça que iria ser utilizada na oficina, com ideias de artesanato para dar início a produção. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do ensino médio da escola em estudo. Ao final da realização da oficina, foi realizado um questionário com 21 (vinte e um) alunos do primeiro ano técnico em Manutenção e Suporte em Informática, do turno matutino, com a faixa etária de 15 a 17 anos. Envolvendo questões objetivas e subjetivas, onde as questões objetivas eram necessárias que os alunos marcassem a alternativa correspondente a opinião sobre a proposta de reciclagem do lixo eletrônico no ambiente escolar, enquanto as subjetivas os alunos tinham que expor suas ideias quanto ao tema, seja elas como prática de ensino ou apenas para colocar em prática a sua criatividade.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para dar início a oficina de artesanato, foi feita a seleção dos grupos aleatoriamente por proximidade. Cada grupo era composto por 7 (sete) alunos, onde um representante de cada grupo foi até a mesa onde estava os equipamentos para a reutilização e coletou o necessário. A Figura 01 apresenta a customização de um livro com a película de um teclado.

**Figura 01:** Customização de livro com componente eletrônico.

**Fonte:** Própria (2019)

Já na Figura 02 temos um coração foi feito da seguinte maneira, ocorreu a colagem das teclas em um pedaço de papelão para ficar fixado, logo após a colagem, a pintura ficou a critério de cada grupo.

**Figura 02:** Coração realizado com teclas



**Fonte:** Própria (2019)

A Figura 03 foi construído um carro feito com um mouse, os fios foram retirados, logo após foi feito a pintura, e para complementar um pedaço de papelão foi transformado em pista.

**Figura 03:** Carro feito com mouse

**Fonte:** Própria (2019)

De acordo com os resultados obtidos, percebemos que todos os estudantes sabem da existência do processo de reutilização do lixo por meio da reciclagem e que possuíam razoável facilidade para distinguir entre o que é e o que não é reciclável. Todos responderam que a reciclagem é essencial para o ambiente escolar, deixando mais limpo e agradável para os alunos. Como podemos observar nas respostas a seguir:

**Gráfico 01:** Dados de avaliação dos alunos sobre a oficina.

**Fonte:** Própria (2019)

*"A reciclagem ajuda a dar ideias de reaproveitamento de materiais como, plástico, madeira, papel e outras coisas que estão disponíveis na escola." (Aluno I).*

*"Essa ideia é ótima porque a partir da colaboração da escola no meio ambiente, podemos mostrar e convencer as pessoas de que cuidar é preciso." (Aluno II).*

*"Acho muito necessário para a gente ajudar a escola a ter um ambiente melhor de conviver, e com isso ajudar fora da escola também." (Aluno VI).*

*"A escola é um ambiente cheio de coisas inúteis e que ocupam lugar, mas ao percebermos que basta somente usar nossa criatividade, podemos transformar o inútil e útil." (Aluno VIII).*

*"Achei uma ótima ideia reciclar, pois isso não acontece em sala de aula. É bastante interessante a reciclagem, ainda mais na escola com materiais eletrônicos, foi minha primeira vez, gostaria que viesse ter esse tema em sala de aula." (Aluno IX).*

*"Aluno I" motiva não só trabalhar com os componentes eletrônicos, mas também com os outros materiais disponíveis na escola. O "Aluno II" diz que a ideia do trabalho é ótima, pois juntamente com a escola pode-se mostrar um futuro mais sustentável não só para os alunos, e sim, para todos.*

*"Aluno VI" afirma que a reciclagem é necessária para conviver em um ambiente melhor, ele se refere não só na escola, e sim, fora dela também.*

*"Aluno VIII" afirma que na escola existem coisas inúteis, e que só falta criatividade para transformar elas em coisas que possam ser utilizadas.*

*"Aluno IX" afirma que reciclar é uma ótima ideia, pois não é uma prática de ensino frequente na escola, e propõe que seja, pois trabalhar com equipamentos eletrônicos como forma de reciclagem foi uma coisa que nunca tinha feito.*

A partir desses relatos, percebemos que o uso da reciclagem como forma de artesanato pode ser adotado com prática de ensino, para o melhor entendimento do curso e para ter mais

contato não só com máquinas que funcionem, e sim dá novos fins para as máquinas que já estão indisponíveis para uso.

## **CONCLUSÕES**

Este trabalho, de caráter exploratório, teve como finalidade despertar no aluno o interesse pela reciclagem para desenvolver novas ideias de reutilização dos componentes eletrônicos, não os descartando no meio ambiente de forma irresponsável.

A principal dificuldade encontrada ao decorrer do trabalho, foi a ausência de uma quantidade maior de componentes eletrônicos, assim não tendo um melhor aproveitamento da temática aplicada.

Considerando a importância da reciclagem, a escola deverá oferecer meios efetivos, como por exemplo: incentivar o uso da coleta seletiva, para que os alunos adotem posturas conscientes, que lhe permitam viver em um meio mais agradável, colaborando para que o ambiente se torne sustentável.

Ao término do projeto, percebemos que os objetivos foram alcançados, pois os alunos mostraram interesse no assunto e tiveram um desempenho surpreendente ao reciclar os componentes distribuídos para a realização da oficina. Percebe-se, que com a educação ambiental, os alunos devam se tornar capazes de identificar situações inadequadas, e com essas orientações sensibilizá-los a contribuir para um ambiente mais favorável.

A partir do que foi proposto e empregues neste trabalho, fica como sugestão de trabalhos futuros: A sensibilização dos alunos sobre o lixo descartado tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente externo; coleta seletiva; prática de ensino; e oficinas de artesanato.

## **REFERÊNCIAS**

CASTILHOS JUNIOR, Armando Borges (Coord.) **RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS: ATERRO SUSTENTÁVEL PARA MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE**. Rio de Janeiro: ABES, RiMa, 2003.

CORREA, Saionara Escobar de Oliveira . **O CONHECIMENTO DA PROBLEMÁTICA**

**AMBIENTAL DO LIXO NA VISÃO DOS ALUNOS DE 5A A 8A SÉRIES EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAQUI – RS.** Uruguaiana, PUCRS- Campus II, 2001. Monografia de pós-graduação. Educação.

GONCALVES-DIAS, S. L. F. **Há vida após a morte: um (re)pensar estratégico para o fim da vida das embalagens.** Gestão e Produção. São Carlos, v. 13, n. 3, 2006.

LUNARDI, D. G., & LUNARDI, V. O. (2012). **A ARTE DE CRIAR E EDUCAR COM O LIXO.** REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental, 21.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa, SOUZA, Gláucia Lourenço, OLIVEIRA, Itamar Pereira, MENDONÇA, Maria José da Silva. **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA NAS SÉRIES INICIAIS.** Revista Eletrônica Faculdade Montes Belos 4.1 (2011).

MELLO, Lucélia Granja. **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR.** 2017.

PALHACI, MARIA DO CARMO JAMPAULO PLÁCIDO ET AL. **A importância da arte como meio de reciclagem e como formação de um novo pensamento ambiental.** Proceedings of World Congress on Communication and Arts, v. 5, n. 1, p. 553-557, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/134942>>.

SOUSA, Derlicio Carlos Goes; MATOS, Leandro Lisboa; ARAUJO, Myllane Kelry Sa; LIMA, Elon Vieira. **A IMPORTÂNCIA DA RECICLAGEM DO PAPEL NA MELHORIA DA QUALIDADE DO MEIO AMBIENTE.** In: XXXVI ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. 2016, João Pessoa.

SOUZA FILHO, D. Alves de; PEDROSA, M. Rosemary Gonçalves. **QUÍMICA NO MEIO AMBIENTE: ENSINO DE QUÍMICA AMBIENTAL ATRAVÉS DE AULAS PRÁTICAS.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA, 12., 2014, Fortaleza. Anais [...] . Rio de Janeiro, 2014.

TENORIO, Viviane Guilhermin; MALHEIROS, Tadeu Fabrício. **GESTÃO INTEGRADA DA COLETA SELETIVA – UMA PROPOSTA PARA O MUNICÍPIO DE BOM JESUS DOS PERDÕES/SP.** Momentum, Atibaia, v. 1, n. 18, p. 1-28, 2020.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. –Brasília:UNESCO, 2005. 120p.



## **REFLEXÕES À RESPEITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA FEIRA LIVRE DE CANGUARETAMA/RN**

Anne Caroline Lindolfo de Melo<sup>1</sup>  
Márcio Monteiro Maia<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O seguinte artigo procura dialogar com os principais aspectos ligados à Licenciatura em Educação do Campo, exemplificando o conceito do homem sendo sujeito ativo possuindo a Feira Livre do município de Canguaretama/RN como lócus de pesquisa. A justificativa parte em contribuir nos estudos da região e nesta formação de ensino superior, valorizando o trabalho como princípio educativo vindo do campesinato. Expor o cenário da feira como espaço extraescolar; especificando em comentar os principais acontecimentos inseridos na feira livre que podem ser dialogados no contexto da Educação do Campo; além de valorizar o trabalho do campesinato na região são seus objetivos. Usando a observação participante em bancas de feira de tamanhos, ritmos e dias distintos na coleta de dados; se apropriando de pesquisa bibliográfica com o embasamento teórico dos autores: Paulo Freire, Marilena Chauí, Milton Santos, Ademar Bogo, Ubiratan D'Ambrosio e Pierre Bourdieu para a análise de informações obtidas dentro da realização e acompanhamento das atividades e relatos dos feirantes; a pesquisa trouxe resultados notáveis correspondentes ao intuito, destacando as particularidades assistidas aos futuros professores e interessados a entender o processo de aprendizagem além dos livros didáticos.

Palavras-chave: IFRN. Educação do Campo. Canguaretama. Feira. Reflexão.

### **ABSTRACT**

The following article seeks to dialogue with the main aspects related to the Degree in Rural Education, exemplifying the concept of man being an active subject, having the Feira Livre do Canguaretama/RN as a research locus. The justification is based on contributing to studies in the region and this higher education training, valuing work as an educational principle coming from the peasantry. Expose the fair's scenario as an extracurricular space; specifying in commenting on the main events inserted in the free fair that can be discussed in the context of Rural Education; in addition to valuing the work of the peasantry in the region are its objectives. Using participant observation in fair stalls of different sizes, rhythms and days in data collection; appropriating bibliographical research with the theoretical basis of the authors: Paulo Freire, Marilena Chauí, Milton Santos, Ademar Bogo, Ubiratan D'Ambrosio and Pierre Bourdieu for the analysis of information obtained within the realization and monitoring of activities and reports of the stallholders; the research brought remarkable results corresponding to the purpose, highlighting the particularities assisted to future teachers and those interested in understanding the learning process beyond textbooks.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Educação do Campo – Habilitação em Ciências Humanas e Sociais, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte *campus* Canguaretama, [annecaroline\\_melo@hotmail.com](mailto:annecaroline_melo@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Sociais, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte *campus* Canguaretama, [marcio.maia@ifrn.edu.br](mailto:marcio.maia@ifrn.edu.br)

Keywords: IFRN. Field Education. Canguaretama. Fair. Reflection.

## INTRODUÇÃO

Usando a docência multidisciplinar dentro das habilitações de Ciências Humanas e Sociais ou Matemática, a Licenciatura em Educação do Campo oferecida pelo IFRN *campus* Canguaretama possibilita que seus licenciandos reflitam os processos educativos no campo dos quais respeitem a identidade, a diversidade dos camponeses e de sua comunidade na busca de uma Educação “com” o campo e não “para” o campo; criando parcerias entre movimentos sociais, sindicatos dos trabalhadores rurais e escolas das redes municipal e estadual, contribuindo na integração dos conhecimentos científicos e populares, valorizando a diversidade de saberes, além de colaborar junto a população na elaboração de práticas pedagógicas em espaços não-escolares com atividades/ projetos dos quais tragam protagonismo aos residentes do campo nessas etapas são objetivos deste curso universitário (IFRN, 2016, p. 11).

De acordo com a autora Roseli Caldart (2012; p.259), a definição geral do que se trata Educação do Campo vem da ação iniciada pelos trabalhadores do campo e organizadores na busca por políticas de educação voltadas para a realidade e interesses sociais das comunidades camponesas. Sendo um conceito em constante construção/repaginação, as questões de lutas sociais, trabalho, cultura, agricultura e demais ações ocorridas dentro do campesinato são necessárias para gerar reflexão em como o coletivismo pode trazer impactos no País através de políticas públicas por meio da educação e formação humana.

No momento de construir o perfil de habilitação na Licenciatura em Educação do Campo, Mônica Molina (2015; p. 153) demonstra as três dimensões: docência por área de conhecimento, gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários dos quais possibilitam aos futuros professores uma formação teórica sólida no domínio dos conteúdos e seus educandos sejam aptos a dominar o conhecimento dialogado. Carregando suas particularidades, a área de conhecimento deve trazer a importância de promover estratégias que contribuam para a superação da fragmentação dos conteúdos ao criar e promover ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas às transformações no funcionamento da escola e a comunidade rural da qual está ao redor de sua localização (ibidem; p. 153). A região de Canguaretama, localizada no litoral sul potiguar, pode trazer alguns temas pertinentes para sanar essas necessidades, acrescentar e sugerir a práxis relacionada à



Educação do Campo nas escolas da região e seus arredores; através de seu comércio local, patrimônios materiais e imateriais, vivências e processos geográficos. Neste caso, o artigo se foca na observação na Feira Livre de Canguaretama, localizada sua maior movimentação no centro da cidade cuja existência completará 138 anos em abril de 2023 e possui as regiões de Piquiri e Barra do Cunhaú como distritos do município.

Nos estudos de José Severo (2015; p. 565) a Educação Não Escolar (ENE) pode ser considerada um conjunto de práticas formativas situadas fora do âmbito escolar; sendo a denominação mais adequada ao se referir aos locais formativos onde ocorrem processos formais e informais de aprendizagem, apesar de certos casos aconteça o reconhecimento de atividades formais fora da sala de aula, no contexto não convencional. Além disso, a escola pode ser cenário de atividades educativas não formais (um exemplo seria as práticas de educação social em instituições escolares). Continuando nas palavras do autor, a ENE se fundamenta

“na designação de espaços, contextos ou âmbitos sociais e institucionais distintos da escola em que práticas educativas estejam sendo desenvolvidas considerando os modelos formais, não formais e informais, nos diversos níveis de inter-relações que se supõe existirem entre esses modelos.” (ibidem; p.565)

Tratando as maneiras de como esse assunto se apresenta inclusive em espaços urbanos, surgiu à problemática de quais momentos presentes na prática de comercialização de alimentos e demais itens poderiam servir de exemplificação; considerando os comerciantes como sujeitos ativos e produtores de conteúdo - inclusive de maneira indireta do âmbito acadêmico. Dessa maneira, procurar propor uma mediação de quais aspectos sócio-filosófico-educacionais poderiam se relacionar com a feira livre na região de Canguaretama e Licenciatura em Educação do Campo, na intenção de expor em como a formação acadêmica se expressa em espaços não escolares, sendo assim lugares de formação e reprodução de conhecimentos. A justificativa para a criação do artigo veio da vontade de contribuir nos estudos a respeito desta região situada no litoral sul potiguar; disponibilizando a acompanhar melhor a organização e expressão do campesinato na localidade. De tal maneira, auxiliar aos futuros interessados ao tema exposto neste documento darem continuidade nas pesquisas na área de Canguaretama e suas adjacências. Em sentido ao Instituto Federal, destacar a importância na oferta da Licenciatura em Educação do Campo concedida pelo *campus*.

Os objetivos traçados são de expor a feira como espaço extra escolar, especificando em comentar os principais acontecimentos inseridos na feira livre que podem ser dialogados no contexto da Educação do Campo; e por fim, valorizar o trabalho do campesinato na região

canguaretamense.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trazendo a motivação da Educação do Campo advinda das lutas sociais e a busca por uma Educação Básica, trazendo o ouvinte como peça inicial na mediação entre ensino e aprendizagem, seus processos de aprendizagem podem ser em espaços escolares ou não. Estes locais de vivência, nas palavras do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2004; p. 38) trazem como um dos princípios da Educação Campesina destacar que o diálogo, prática e reflexão de novos conteúdos entre os educandos ocorrem além das salas de aula ao envolver saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados contando com a organização das comunidades e seus territórios dos quais consideram a terra além de um meio produtivista e garantia de sustento.

Relacionando o trabalho como forma de mediação pedagógica e sua localização dentro do meio acadêmico e social, considerando o labor como princípio educativo, os autores Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2012; p. 750) tratam o termo como facilitador em compreender a importância do trabalho no embasamento do ser humano, onde as atividades física e mental estão interligadas pela busca de retirar da natureza seus meios de vida. Contextualizando na região de Canguaretama, durante o período de pesquisa da observação participante, o trabalho realizado pelos feirantes traz consigo um vínculo do qual perpassa acima do meio apenas comercial. No sentido pedagógico em buscar referências no estudo da práxis fora da sala de aula, demonstrando a maneira da Educação do Campo se comportar além dos espaços acadêmicos (nesta situação, em uma feira livre), temos a problematização da realidade registrada na obra “Pedagogia do Oprimido” do escritor Paulo Freire.

Os estudos de Marilena Chauí voltados no entendimento da cultura dos quais comentam o entrelaçamento na construção de valores importantes no estudo da sociedade são usados também na construção teórica deste artigo.

Expondo a mística no princípio educativo, valorizando os conhecimentos populares, Ademar Bogo comenta em seu artigo a necessidade na percepção deste assunto fazer contato no ser humano de tal maneira de ser comparado ao combustível para sua vida, entendendo a importância da espiritualidade nos momentos difíceis e de gratidão.

Estudando a Matemática e suas maneiras de se expressar durante as atividades diárias, o conceito de Etnomatemática modelado por Ubiratan D'Ambrosio pensa no ensino matemático

sem engessamentos e apenas cálculos contidos nos livros didáticos.

Por fim, arrematando dentro das maneiras do conhecimento popular e sua importância; a definição do escritor Pierre Bourdieu do que se trata o capital cultural na intenção de embasar juntamente ao processo de coleta de dados mediante as falas dos entrevistados e habilidades acompanhadas durante a pesquisa.

## **METODOLOGIA E PESQUISA**

A abordagem utilizada possui caráter qualitativo, tendo o uso de perguntas abertas para maior compreensão da realidade dos participantes. A metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados foi proveniente de observação participante às sextas entre os dias de 19 e 26 de março de 2022, além dos sábados nas datas 16 e 23 abril de 2022. A pesquisa se dividiu em duas fases: percepção prévia durante a montagem das bancas no dia anterior e a de forma aberta, acontecida no final de semana.

Um dia antes da realização da feira de Canguaretama, existe o processo de montagem das mesas onde são depositados os itens a serem vendidos. A partir das 18h, às sextas feiras, várias pessoas do sexo masculino - jovens e adultos, carregam pedaços de madeira em cima de 10 suportes com rodas nas laterais (semelhantes às carroças), carrinhos de mão ou de armazém. O espaçamento entre a instalação de uma banca para outra era de aproximadamente 40 cm - 1 metro. A chegada dos alimentos em caminhões, caminhonetes ou carros acontecia logo após a montagem das mesas e lonas. Iniciava nesta parte a organização dos itens a serem vendidos. Dentro do período de acompanhamento, se notava a presença feminina a partir desta parte; sendo os homens os responsáveis no descarregamento da mercadoria disponibilizada em caixotes de plástico, papelão e madeira. Em certas situações, os comerciantes organizaram suas mercadorias no dia seguinte, por volta das 03h00. Timidamente, os consumidores chegavam para comprar frutas, legumes e verduras nas bancas; mesmo sendo à noite. O comércio maior se dava no sábado, sendo assim o fluxo e a presença das barracas em menor quantidade na sexta.

Depois da fixação da Banca 1, cuja movimentação das pessoas começava a se intensificar depois das 06h30, a entonação de voz precisava ser em tom mais alto para o feirante anunciar seus produtos. Os jovens Belchior e Alessandro aparentavam possuir uns 23 anos e realizavam essa função, pois Virgílio é um senhor de idade, cego de um dos olhos e coluna ligeiramente curvada para frente. A pesquisadora, no primeiro momento, realiza a primeira

pergunta ao idoso: "o que a feira representa para o senhor?". A resposta foi: "a feira significa tudo para mim, porque trabalho desde... Os 18 anos. Agora tenho 68. Quando não venho "pra" cá, minha mulher até pergunta porque não fiz isso (risos). Eu nunca gostei de ficar parado e quando isso acontece de vir para cá, sinto muita falta."

Além da organização dos produtos, as funções adquiridas pela autora durante o momento foram de distribuir as sacolas plásticas a Virgílio, Alessandro e Belchior; realizando as vendas e repassando o dinheiro para o trio; respondendo aos clientes os preços dos itens. Na constante movimentação de compradores e realizando as funções citadas acima, uma fala vinda de uma senhora de aproximadamente 40 anos enquanto comprava mamão é direcionada a licenciada: "Tino, me dá minha faca, Tino! Uma mulher desarmada não é nada. Né, moça?". Em seguida, o objeto foi entregue à mulher, se tratando de uma faca conhecida como "peixeira", aparentando alto fio de corte.

Considerando a cultura como ordem simbólica, trazendo como exemplificação a fala desta senhora, Marilena Chauí considera como valores e normas de condutas das quais existem dentro de uma comunidade consistindo na capacidade humana em depositar um sentido além do material, trazendo significado às coisas e aos homens "distinguindo entre bem e mal, verdade e falsidade; determinando se uma coisa ou uma ação é justa ou injusta, legítima ou ilegítima, possível ou impossível" (CHAUÍ, 2010; p. 229). O sentido exposto na conversação, usando uma interpretação livre, seria considerado como se o objeto servisse de possível instrumento de defesa ou associando como sendo algo útil para determinada situação.

A indagação para Virgílio foi a respeito do parentesco com os rapazes participantes. Mencionou que Belchior e Alessandro são seus filhos, mesmo não possuindo laços sanguíneos com eles, dos quais acompanhavam o senhor há anos no ofício de feirante. Pronunciava, inclusive, como os jovens são responsáveis pelo suporte e incentivo no comércio ao dizer "em nome de Jesus vai dar certo, Deus proverá" quando aconteciam os episódios de baixas vendas na feira. O senhor de idade destaca que os irmãos estão na jornada desde os 27 anos de Virgílio, pois já conhecia e trabalhou com o pai deles.

Para a segunda banca, o local de comércio escolhido – durante uma análise rápida em momentos anteriores, poderia ser considerada a mais extensa e movimentada de todas as barracas existentes aos sábados dentro da localidade. O procedimento de descarregamento das mercadorias veio por um caminhão de médio porte, depositadas nas mesas montadas na sexta-

feira à noite. Na data de 23/04/22, das 06h10 até às 12h15, o clima no município canguaretamense era de bastante chuva e vento; afetando drasticamente o funcionamento da feira.

A semelhança com a primeira banca observada anteriormente foi a coletividade na distribuição de tarefas durante esse segundo momento. Trazendo os nomes elaborados pela licenciada, temos: Benjamin; Giovanni; Marília; Leorio; Murilo; Juliano. Sendo que Benjamin e Giovanni são irmãos; Marília e Leorio - casados, (Marília era sobrinha de Benjamin); Murilo e Juliano eram conhecidos da família de longa data. Nota: o pai de Benjamin trabalha também como feirante, mas não estava presente no dia devido ao temporal e idade avançada.

Na divisão de atividades, cada membro tomava conta de determinada parte; havendo momentos de parceria entre eles na realização dos afazeres caso o número de clientes aumentasse drasticamente ou ausência entre os integrantes. Na Banca A, quem participava da gestão eram o casal Marília e Leorio, além de Giovanni. Na Banca B, Benjamin ocupava este ofício. Na Banca C, Juliano gerenciava o comércio. Mariano não permanecia em uma única banca, ajudando nos 3 lugares na venda, auxiliando aos compradores nas compras e na passagem de troco para os demais. Nesta parte, a função de Mariano também era realizada pelos participantes citados anteriormente.

Entre às 08h - 10h, o ajuntamento de compradores se tornou pesado apesar da chuva não ter demonstrado sinal de redução; precisando aumentar o estoque rapidamente com os alimentos contidos ainda nos caixotes. À proporção de oferecer as sacolas aos interessados colocarem os produtos e organizá-los em seguida, as tarefas se ampliaram em auxiliar na pesagem (do qual se obtinha maior destreza depois de acompanhar Benjamin e Mariano realizando a atividade) desta banca e a Banca C cujo mediante pedido de Juliano, receber o dinheiro e devolver o troco. Acontecia a troca de cédulas entre a observadora e demais sujeitos com intuito de facilitar na troca de dinheiro. Os valores adquiridos, as moedas e cédulas eram repassados a Benjamin após retornar de acompanhar a movimentação das bancas e após precisar dialogar com os demais feirantes, seja para conversar alguns assuntos pessoais ou perguntar se o próximo o ajudaria no câmbio das notas maiores. Outra forma de pagamento seria a utilização do cartão de crédito e o serviço criado pelo Banco Central - o PIX, mas o instrumento para as transações de crédito e débito não estava em condições favoráveis de funcionamento.

Milton Santos, em seu livro *Por uma Nova Globalização* (2008; p. 47,49) expõe o dinheiro sendo uma invenção da vida de relações, fruto da atividade econômica onde o escambo simplesmente não bastava. Possui também uma movimentação em sua forma de lidar, assim facilitando seu aprofundamento pois ele se torna representativo do valor atribuído à produção, ao trabalho e aos respectivos resultados. Dentro do processo de globalização, as possibilidades de recebimento e devolução monetária, permitem a instalação de um dinheiro fluido, relativamente invisível e praticamente abstrato. Considerar o dinheiro e suas formas de manuseio como participantes no processo da globalização acabam trazendo a problemática desta e demais tecnologias dentro do processo de evolução, seus pontos positivos (rapidez e praticidade) e negativos (precaução e maior esclarecimento destas ferramentas a fim de evitar fraudes e equívocos na transferência de capital).

Durante as vendas e auxílio para os demais que compunham o funcionamento das demais mesas, a pergunta inicial “o que a feira significa para o senhor?” foi realizada a Benjamin. A resposta de imediato foi: “ela significa tudo pra mim. Trabalho assim desde meus 8 anos...Faz muito tempo que estou nessa luta”. Apenas para fins descritivos, o entrevistado aparenta possuir 30- 45 anos.

Em linhas gerais, existiram outras similaridades nos dois momentos analisados durante a observação participante. No final da feira livre, os feirantes recolhem os produtos não vendidos e guardam nos caixotes de origem. Os que apresentam partes amassadas, mau cheiro ou pequenas perfurações causadas por insetos são desprezados e colocados em baldes. No acompanhamento das duas bancas de feira, houve a presença de crianças e adultos tomando para si esses alimentos – os selecionando e colocando em sacolas plásticas (provavelmente no objetivo de transformá-los em refeição). Ainda abordando a presença de menores de idade nas situações presenciadas dentro da observação, grande parte da mão de obra responsável por carregar bolsas contendo as compras realizadas pelos indivíduos era composta por essa faixa. Conhecidos como “carroceiros”, chegavam a transportar cargas consideráveis em seus carrinhos de mão, ganhando uma quantia variando de R\$ 2,00 a R\$ 5,00.

Entender a importância da Feira, suas relações sociais e pessoas que trouxeram impactos na constituição deste lugar se tornam pontos de partida interessantes na busca de seu contexto dentro da Educação do Campo. Usando as reflexões de Paulo Freire na perspectiva dos temas geradores, sendo considerado um conjunto de metodologias importantes na formação do ser

humano na reflexão e observação dos aspectos dentro de sua realidade; a Educação do Campo caminha nesta abordagem ao estar presente em espaços escolares e não escolares cuja práxis seria voltada ao investigar o pensar dos homens no sentido da realidade e sua atuação no meio vivido (FREIRE, 1994; p.56). Usando uma educação problematizadora, da qual propõe ao povo “através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no visível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 1994; p.49) dentro da região de Canguaretama trariam certas contribuições em tornar seus cidadãos em sujeitos ativos dos quais valorizam o ofício da Feira Livre e detectam as dificuldades durante sua prática. Todavia, seus temas centrais precisam estar em alinhamento com seus anseios, dúvidas e esperanças cujo autor complementa na definição dos temas geradores que o foco seria dialogar com a visão do mundo entre os participantes e os mediadores no processo de reflexão-ação-reflexão; sempre prosseguindo da parte geral até sua especificação sobre o assunto abordado. Através da participação dos educadores do campo, o senso crítico necessita ser trabalhado durante a metodologia pois, nas palavras de Freire (1994; p.55) "faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la". Entender como o processo das necessidades envolvendo o número maior de pedintes após a pandemia, crianças e adultos recolhendo os produtos dos quais seriam descartados depois da feira pelos comerciantes, problemas de infraestrutura nas ruas e demais situações problemáticas são ramificações necessárias a entenderem quais caminhos se podem tomar algumas medidas por melhorias.

A ligação entre o homem do campo e a terra responsável por trazer seu meio de sustento ao se alimentar e comercializar os produtos, somados ainda a sabedoria popular, remete a ideia de Ademar Bogo a respeito da mística ao aliar sua explanação com a busca da emancipação humana comentada por Paulo Freire na concepção dos temas geradores no sentido da dedicação e o empenho pela busca de desencadear processos responsáveis por melhorias à vida social, estando presente no sujeito como um calor no corpo ao lhe dar vitalidade na luta por dias melhores (BOGO, 2012; p. 476). As descobertas e interiorizações percebidas nas falas dos entrevistados e demais participantes durante a coleta de dados carregam um sentimento de respeito pelo ofício, instrumentos de trabalho e reflexões à respeito da vida; passados de pai para filho, amigos e demais familiares cujo laços são sanguíneos (conforme a banca 2) ou não (banca 1).

Corroborando na busca de trazer uma denominação para a Etnomatemática nas palavras de Ubiratan D'Ambrosio (2008; p.8), seu significado seria um conjunto de artes feitas por distintos grupos culturais, envolvendo técnicas de explicar e de entender, lidando com o ambiente social, cultural e natural. Além do mais, sua relação com Matemática acontece de maneira natural, pois a Etnomatemática tem a função de preparar jovens e adultos para um sentido de cidadania crítica, desenvolvendo a criatividade de acordo com a necessidade.

Buscar maneiras de chamar atenção do cliente, usando uma linguagem que o aproxime ao chamá-lo pelo nome/apelido e perguntando como foi seu dia, conhecimentos na área de hortifrutí, paisagem, descontos nas compras realizadas, respeito pelos outros com maior idade são alguns tópicos durante a Feira de Canguaretama dos quais se refletem dentro das ideias de Pierre Bourdieu naquilo considerado por ele como capital cultural. Para o sociólogo, especificado em três partes, o assunto existe no estado incorporado - na forma de disposições duráveis do organismo; o estado objetivado situado em bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas e tudo envolvendo realização ou crítica dessas abordagens e, o estado institucionalizado cuja relação provém da constatação dos conhecimentos através de certificados e diplomas. Inclusive, a maior parte das propriedades deste tipo de capital acontece pelo processo de incorporação ligado ao corpo e assimilação (BOURDIEU, 2007; p.74). Durante as vivências e perguntas realizadas aos envolvidos, o zelo pela oralidade popular adquirida e solidificada em sua bagagem individual além de estar somada aos conhecimentos perpassados por gerações - destacando a família como grande responsável na transmissão desses conteúdos tem a compreensão de Bourdieu ao caracterizar o capital cultural ocorrido no estado incorporado em trabalho de aquisição do sujeito sobre si mesmo.

Na área das Ciências Humanas e levando em consideração os conteúdos estudados durante a habilitação na Licenciatura em Educação do Campo pelo IFRN campus Canguaretama, compreender o funcionamento da sociedade e sua organização são necessários para maior entendimento e exercício da inter-trans-disciplinaridade. Os comportamentos, diálogos e pensamentos vindos dos feirantes e seus clientes proporcionam oportunidades em conhecer suas angústias e quais são as semelhanças entre seus grupos, apontando temas necessários de maior estudo e resoluções vindas de entidades responsáveis daquele determinado município.

## **RESULTADOS FINAIS E CONCLUSÕES**



No presente artigo, foram abordadas as reflexões de como a Educação do Campo se aplica na prática dentro da Feira Livre de Canguaretama/RN tendo seus objetivos apoiados na compreensão de como a Educação ultrapassa os muros das escolas e faculdades na justificativa de contribuir nos estudos deste município e aos futuros educadores da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) do IFRN campus Canguaretama. Valorizando o conhecimento popular, acompanhando as vivências adquiridas do campesinato através da observação participante e das falas dos entrevistados; a pesquisa adquiriu pontos positivos mas com algumas observações.

Na intenção de expandir o assunto deste artigo, as recomendações podem abordar demais temas pertinentes tais como: aprofundamento da aplicação dos temas geradores dentro da feira ou demais atuações pelo homem do campo, a importância da mulher na feira envolvendo suas preocupações e sonhos, problematização da situação dos "carroceiros" serem crianças transportando grandes mercadorias mas ganhando tão pouco ("a falsa generosidade"), evasão escolar, a importância da escola na sociedade, estudo da classe trabalhadora na visão marxista, ética e moral, entre outros. Entender o olhar do outro, trazer para si a importância do conhecimento oral e habilidades ganhas com o trabalho, em tempos onde os bens materiais são tão desejados que os imateriais ajudem a perceber o olhar do educador do campo e sua necessidade de atuação ao expor que o aprendizado não pode apenas ser em busca de títulos acadêmicos, mas para nosso crescimento pessoal. Algo que os currículos de escolas tradicionais não costumam mostrar nas salas de aula.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. 2004. Brasília. Distrito Federal. Disponível em: < <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EduCampo.pdf> >. Acesso em 15 jan 2023

BOGO, Ademar. **Mística**. In: \_\_\_ Dicionário da Educação do Campo. Roseli Salet Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (orgs.). Editoras Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. Rio de Janeiro, São Paulo. 2012. pgs 475-479.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: \_\_\_\_\_ Escritos de Educação. Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani (orgs.) 2007. 9ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro. pgs 71-80

CALDART, Roseli. **Educação do Campo**. In: \_\_\_\_ Dicionário da Educação do Campo. Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (orgs.). Editoras Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. Rio de Janeiro, São Paulo. 2012. pgs 259-267.

CHAUÍ, Marilena. **A cultura**. In: \_\_\_\_ Iniciação à Filosofia. São Paulo. Editora Ática. 2010. pgs 222 -229.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1994. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 23ª ed.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: \_\_\_\_ Dicionário da Educação do Campo. Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (orgs.). Editoras Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. Rio de Janeiro, São Paulo. 2012. pgs 750-757.

IFRN. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo - áreas: Ciências Humanas e Sociais; Matemática na modalidade presencial**. 2016. Disponível em: < <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura/curso-superior-delicenciatura-em-educacao-do-campo/view> > Acesso em: 30 jan 2023.

MOLINA, Mônica. **Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. jan/mar. 2015. Educar em Revista. Curitiba. n. 55. p.145-166. Editora UFPR.

SEVERO, José. **Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545> >. Acesso em: 25 jan 2023

SANTOS, Milton. **Por uma nova globalização: do processo único à consciência universal**. 2008. 15ª ed. Editora Record. Rio de Janeiro

## **REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA ESCREVA SEU FUTURO: A EJA EM PAUTA**

Fabiola Santos Luna Chagas Costa<sup>1</sup>  
Vinicius de Luna Chagas Costa<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho propõe-se a conhecer as dinâmicas do projeto “Escreva seu futuro” traçando algumas reflexões sobre a EJA com base em autoras negras que discutem o tema currículo. Apresentamos em um primeiro momento a potencialidade da iniciativa, identificando os seus pressupostos básicos, estrutura pedagógica e formas de atuação. Num segundo momento, destacamos a potencialidade desta iniciativa como espaço de entendimento das questões históricas que atravessam as estudantes. Como resultado identificamos que os cadernos pedagógicos contribuíram para superar a visão da EJA como suplência, pois visam contemplar as diversidades de temas que envolvem as mulheres negras em processo de alfabetização.

Palavras-chave: Mulheres Negras. Práticas curriculares. Educação de Jovens e Adultos.

### **ABSTRACT**

This work proposes to know the dynamics of the project “Write your future” by tracing some reflections on EJA based on black authors who discuss the curriculum theme. We first present the potential of the initiative, identifying its basic assumptions, pedagogical structure and ways of acting. Secondly, I highlight the potential of this initiative as a space for understanding the historical issues that cross the students. As a result, identified that the pedagogical notebooks contribute to overcoming the view of EJA as a substitute, as they aim to contemplate the diversity of themes that involve black women in the literacy.

Keywords: Black Women. Curricular practices. Youth and Adult Education.

### **INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem suas especificidades próprias e requer um trabalho diferenciado, levando em consideração a experiência de vida acumulada dos estudantes que tiveram seus direitos negados ao longo de suas trajetórias de vida. A EJA vem resgatar uma dívida social que é herança colonial negativa, onde se preservou substancialmente uma educação que fortalece a desigualdade social. Graças aos projetos educativos e emancipatórios construídos pelo Movimento Negro (SANTOS,1996) novos saberes e projetos têm possibilitado a compreensão da questão racial, além de resignificar os parâmetros estéticos, reeducando brancos e negros.

---

<sup>1</sup> Especialista em EJA, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), [fabinaluta@gmail.com](mailto:fabinaluta@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorando em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), [viniciusgeografo@gmail.com](mailto:viniciusgeografo@gmail.com)

---

O presente trabalho de pesquisa tem como tema central a EJA a partir da discussão curricular proposta por intelectuais negras como Nilma Lino Gomes, Bell Hooks, Lélia Gonzales e Azoilda Loretto da Trindade. O principal tema de nosso interesse para estudos trata-se do currículo, em linhas mais específicas, da educação para a diversidade (GOMES, 2017). Sendo assim, este artigo tem como proposta salientar que os cadernos pedagógicos pertencentes ao Projeto de Alfabetização de Mulheres Escreva Seu Futuro, que atende exclusivamente mulheres, moradoras do bairro Maré, na cidade do Rio de Janeiro. Além da análise dos materiais, foram realizadas observações nas turmas, conversas com as estudantes e uma entrevista com a coordenação do projeto.

Mediante o anunciado, gostaríamos de afirmar que em nossa vida social fora e dentro da escola temos encontrado mulheres negras adultas que chamam a atenção pelos saberes constituídos sem ou com pouca vivência escolar, inclusive, aquelas de idade mais avançada. Queremos demarcar aqui que no âmbito da sociedade brasileira as mulheres negras são maioria entre as empregadas domésticas, condição que envolve um trabalho estigmatizado e que há pouco tempo obteve avanços em relação aos direitos de categoria. São as mulheres pobres e negras as que mais sofrem com a violência obstétrica, a ausência de políticas públicas e consequentemente a dificuldade no acesso à participação política.

Ao contrário desta quase norma, estas mulheres detêm amplo domínio de saberes relacionados às suas práticas profissionais e vivências, adquiridos pela experiência. Mas, o que mais me tem chamado atenção é a ampliação da presença negra no espaço escolar, sobretudo das mulheres que carregam um anseio pelo aprender buscando-o por conta própria a partir da fase inicial e fundamental da aprendizagem letrada. Essas mulheres, muitas vezes, são vítimas de preconceitos, pois nossa sociedade herdeira da tradição eurocêntrica é marcada por aquilo que Santos (2007) chama de “pensamento abissal”, que discrimina saberes populares e aqueles constituídos por outras lógicas e não pelos padrões científicos ou filosóficos europeus.

A Educação de Jovens e Adultos atende a um público formado por estudantes excluídos nas relações de poder, numa perspectiva de classe, etnia, cor, sexo, gênero entre tantos outros elementos que os constituem de forma interseccional. Entendo que o combate a qualquer visão estereotipada ou reducionista deva ser superada não só por professoras, como também através do currículo.

Um ponto que merece ser destacado é a questão do poder, ao prescrever os tipos de conhecimento que devem ser privilegiados ou até mesmo as subjetividades presentes nos

documentos oficiais. Os estudos de Nicodemos (2011) revelam que o conhecimento que constitui o currículo nos forja, ao transmitir valores, normas e práticas sociais.

É relevante que os profissionais que atuam na EJA tenham consciência das necessidades dos educandos que atendem e verifiquem a importância de pensar numa educação libertadora, que se desprenda do conteúdo desconexo da realidade e possa pensar em propostas que visem emancipar os estudantes para escolhas conscientes onde se construa uma vida com menos desigualdades e maior número de oportunidades a todas e todos.

Desta forma surge o interesse por pesquisarmos o Projeto de alfabetização “Escreva seu futuro”. Iniciado no ano de 2019, o projeto visa alfabetizar exclusivamente mulheres, moradoras da comunidade da Maré, no Rio de Janeiro, que nunca estabeleceram uma relação contínua com o saber escolar afim de garantir a retomada de suas trajetórias escolares após anos longe da escola.

Segundo o Censo Maré, apenas 37,6% dos moradores das 16 comunidades que integram o complexo da Maré completaram o Ensino Fundamental. A maior taxa de analfabetismo se encontra entre as pessoas pretas. São dados que reforçam os obstáculos impostos pela desigualdade social e racial que afetam os moradores das comunidades. Segundo dados do IBGE (2010), ao observarmos a população brasileira com mais de 55 anos, o analfabetismo é maior entre as mulheres. Esses dados refletem que até a década de 1960, enquanto uma grande parcela da população brasileira ainda não tinha acesso ao letramento, as mulheres tinham ainda menos acesso do que os homens. Penso que o racismo e o sexismo nas trajetórias escolares demarcam lugares e possibilidades na vida social e econômica. Isso só começa a mudar a partir da década de 1970, quando a universalização do acesso à escola começa a figurar na agenda política do país.

Estes dados nos ajudaram a pensar na realidade da oferta da alfabetização, principalmente para mulheres moradoras da Maré e os encaminhamentos feitos a partir da conclusão do projeto. Esses percursos escolares atravessados por dificuldades demonstram que a permanência e o acesso das mulheres nesses espaços não ocorrem de maneira natural e convidativa.

Na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) é dividida em dois blocos: a EJA I e II. Reforço que o processo de alfabetização não é contemplado neste formato. Com este cenário o Projeto “Escrevendo Seu Futuro” oferta a alfabetização, viabilizando o ingresso na rede de ensino no primeiro ano do ensino fundamental.

---

A estrutura pedagógica do projeto é uma parceria da Redes da Maré, L’Oréal Lancôme e Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos.

O projeto conta atualmente com sete turmas que acontecem em três turnos (manhã/tarde/noite) localizadas em diferentes comunidades que compõem o conjunto de favelas da Maré: Nova Holanda, Parque União, Baixa do Sapateiro, Marcílio Dias e Vila do João.

É preciso ressaltar que o projeto seguiu durante o período da Pandemia COVID-19. Neste sentido, desde o ano de 2020 houve um movimento no sentido de adequar a metodologia pedagógica voltada ao ensino remoto a fim de atender as alunas inscritas, a partir de materiais didáticos enviados via rede social WhatsApp e não quebrar o vínculo com a promoção de acompanhamento psicossocial e distribuição de cestas básicas através da campanha “Maré diz não ao Coronavírus”.

No ano de 2022 os cadernos pedagógicos foram impressos e distribuídos quinzenalmente nas sedes dos espaços onde as aulas acontecem. A entrega foi realizada a partir de um sistema de trocas, onde as alunas entregam os materiais antigos aos docentes, o que permite um melhor acompanhamento do processo de alfabetização.

Daí a proposta de se pensar de outro lugar a interseccionalidade gênero-raça na EJA, traçando um paralelo entre o currículo e as práticas pedagógicas, assim como práticas efetivas para uma cultura de consciência negra na escola, que contribuem para a superação do racismo.

## **UM CURRÍCULO COM BASE EM AUTORAS NEGRAS**

Nilma Lino Gomes (2017) tece um pensamento sobre aprendizagem a partir dos grupos excluídos pelo racismo estrutural, faz um contraponto aos estudos do currículo abrangendo novas perspectivas epistêmicas a partir do conceito de uma pedagogia das ausências e das emergências.

A autora faz uma reflexão sobre a questão que as teorias de currículo tentam responder: “Qual conhecimento ou saber é considerado importante, válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”. O movimento negro no Brasil está envolvido em ressignificar estes critérios de seleção e propondo respostas a essa questão ao politizar o conceito de raça. Na luta antirracista, a resposta também parte de descrições sobre o tipo de pessoa se quer formar.

Numa perspectiva crítica, a lógica sobre a produção de saberes é questionada. Neste sentido, a visão da pesquisadora americana Bell Hooks (2013) se aproxima dos estudos desenvolvidos por Silva (2007). Isto porque a educação para a liberdade exige a mudança do modo de pensar sobre os processos pedagógicos. Por que alguns conhecimentos são priorizados e outros não, são panos de fundo neste contexto. O currículo é questão de identidade e poder.

Outra intelectual que traz contribuições para fundamentar o tema que investigamos é Lélia Gonzales (2020), ao trazer uma reflexão sobre o conhecimento científico, ainda presente nos currículos ao reafirmar as marcas da colonialidade europeia:

Sabemos que o colonialismo europeu, nos termos que hoje o definimos, configura-se no decorrer da segunda metade do século XIX. Nesse mesmo período, o racismo se constituía como a “Ciência” da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação que viria a ser não apenas o referencial das classificações triádicas do evolucionismo positivista das nascentes do homem, como ainda hoje direciona o olhar da produção acadêmica ocidental (GONZALES, 2020, p. 129)

Destaca-se que a autora nos orienta a indagar os referenciais curriculares. E para estes momentos de estudo seria oportuno indagar sobre o ordenamento do currículo, saberes e hierarquias. O que poderia mudar no currículo que temos? Isso com o entendimento de que a organização curricular afeta a organização do nosso trabalho e as aprendizagens das educandas.

De certa forma, os conhecimentos que podem ser considerados essenciais nos currículos do Projeto “Escreva seu futuro” são os que abordam a autonomia e igualdade de direitos, saúde da mulher, sua segurança social, inclusão digital e possibilidades no mundo do trabalho.

Em seguida, Gonzales (2020) propõe a reflexão sobre algumas consequências para o repensar dos currículos: reconhecer os educandos como sujeitos do direito à formação plena e não a formação proposta pelo tecnicismo, do positivismo, do pragmatismo que dominaram por décadas o campo do ensino. Já Azoilda Loretto da Trindade (2002) defende acompanharmos as corporeidades que contribuem para a aceitação das diferenças.

A próxima autora contribuinte com as ideias sobre currículo é Grada Kilomba. Em sua pesquisa ressalta a importância de perceber o racismo nos currículos como parte da estrutura social, onde pessoas negras e People of Color estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas, e que essa naturalização contribui para a construção de identidades de nossos estudantes (KILOMBA, 2019). Ela prossegue dizendo ainda que, currículo enquanto estrutura oficial, opera ao privilegiar sujeitos brancos, em relação aos demais grupos racializados. Mediante estas bases teóricas, parto para a análise do projeto “Escreva seu futuro” e suas especificidades.

---

## **CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUALITATIVA: UM BREVE PERFIL DO PROJETO ESCREVA SEU FUTURO ETODOLOGIA**

O campo simbólico onde o currículo foi adequado às necessidades da população feminina foi a Casa das Mulheres, localizada na comunidade Parque União, Zona Norte do Rio de Janeiro. As mulheres deste núcleo, que não pertencem a uma escola regular sob o controle do Estado, tinham a oferta de aulas voltadas para a alfabetização entre 14h e 16h durante a semana. O prédio de dois pavimentos fica numa rua de fácil acesso. No primeiro andar funciona um curso de Gastronomia voltado para as mulheres das comunidades e não está ligado ao projeto de alfabetização “Escreva seu futuro”. As duas salas de aula ficam no segundo pavimento com boa condição de acessibilidade, incluindo elevador, um fator positivo para as mulheres com mais idade.

O trabalho realizado é um estudo qualitativo onde foram realizadas observações e rodas de conversa com as alunas, professoras e coordenação pedagógica com o objetivo de conhecer a dinâmica do projeto.

Há que se destacar que durante o período em que a pandemia esteve mais agudizada o espaço foi readequado. Em 2020, houve a organização de um único grupo com as alunas de todas as turmas que tinham se inscrito até aquele momento. Havia 55 alunas inscritas, pois, devido ao lockdown (período de confinamento imposto pela pandemia COVID-19) o período de inscrição ficou restrito a apenas uma semana. Em 2021, foi decidido separar as alunas em grupos de whatsapp de acordo com as turmas que haviam se inscrito, distribuindo as 71 estudantes interessadas pelo projeto. Dessa forma, hoje existem 7 grupos, intercalados entre os horários da tarde e da noite.

Foi através da experiência bem sucedida com os cadernos pedagógicos em 2021 que o projeto passa a adotá-los como parte importante de sua metodologia em 2022, após retornarem às aulas presenciais.

A partir de rodas de conversas que realizamos com as alunas entre os meses de abril e agosto de 2022 e em diálogo com as professoras e coordenação pedagógica foi possível traçar o perfil da turma lotada no turno da tarde na Casa das Mulheres, Parque União. Um dos desafios



desta investigação reside na proposta de se pensar de outro lugar a educação de jovens e adultos, por outro modelo educacional.

A turma observada era composta por 15 mulheres de idades distintas, compreendendo faixas entre 30 e 60 anos. Em relação ao perfil racial, por observação posso afirmar que a maioria eram pretas e pardas, pois não houve possibilidade de aplicação de questionário ou rodas de diálogo que permitissem uma auto identificação por parte das estudantes.

Devido às dificuldades enfrentadas diante do mundo do trabalho e da vida, a pesquisa revelou que a frequência era bem variada, com cerca de dez estudantes por encontro. Algumas delas aproveitavam que os filhos estavam nas escolas e creches para estudar. No entanto, em casos de necessidade era permitido permanecer com seus filhos na sala de aula. Era uma turma bem heterogênea, com histórias de vida diversas e processos de aprendizagem diferentes. As alunas entraram nas turmas com níveis diferentes de alfabetização, por isso nem todas tem conclusão prevista para o processo ao mesmo tempo. A equipe pedagógica prevê o acolhimento e realizam uma sondagem com as mulheres ao organizarem as turmas.

O material didático, foco de nossa análise, era impresso e organizado em forma de apostilas. Além disso, durante o período pandêmico foi tentado como alternativa pela coordenação a troca de mensagens, solicitação de tarefas e materiais via aplicativo de mensagens pelo WhatsApp, mas nem todas as mulheres tinham aparelhos para se conectar e realizar as atividades remotas. Existe uma avaliação da coordenação de que esse tipo de contato prejudicou a maior parte do grupo.

A elaboração desse material didático foi pautada, segundo a coordenação do projeto, na pedagogia adotada pelo Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos que busca priorizar na produção dos materiais pedagógicos e planos de aulas os princípios estabelecidos pelo Sistema de Escrita Alfabética - SEA, as propostas curriculares da EJA (MEC) e a filosofia freiriana de educação, através da qual temos por base a valorização do saber do aluno, a troca de saberes e a visão de educação como prática para liberdade. Com este perfil, valorizando e buscando a emancipação das alunas e sua identificação enquanto sujeito.

A apostila trazia atividades integradas e era solicitado as participantes da turma que realizassem páginas específicas para serem discutidas nas aulas seguintes. Existia uma tentativa das professoras em trabalhar de forma interdisciplinar, associando Língua Portuguesa e Matemática, consideradas pelos docentes como matérias essenciais, ou seja, nunca faltam nos cadernos. Em menor escala, figuram temas ligados aos Estudos da Sociedade e da Natureza

---

seguindo a proposta curricular do 1º segmento da EJA ofertada pela Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A estrutura dos cadernos pedagógicos elaborados pela equipe do projeto contava com um texto gerador onde se alfabetizava pela “palavração”. A proposta deste caminho trilhado permitia conhecer as histórias de vida das estudantes unindo os temas trabalho da mulher e mães solo. Alguns instrumentos da cultura como cartazes e slogans curtos permitiam conhecer e não apenas decodificar as palavras por meio de situações comunicativas.

Uma das perguntas de partida dizia respeito a crise financeira causada pela pandemia do Covid -19, onde havia sido problematizada a categoria de “mãe solteira” que também são chamadas de “mãe solo”, para recebimento do benefício do auxílio emergencial, sendo maior que das outras categorias. A partir dessa discussão as estudantes puderam informar as dificuldades de acesso ao benefício, questionar o porquê dos valores pagos às diferentes categorias e sistematizar os saberes através do preenchimento de um questionário presente no caderno.

Dentro dessa perspectiva era possível nas classes de alfabetização o trato com o raciocínio matemático, realizando cálculos simples e contagem até 200. A professora estimulava as estudantes a realizarem leituras e o desenvolvimento da escrita.

No caderno 2, o tema central eram as festas juninas e sua relação com o meio ambiente. Esse material foi o que menos apresentou uma visão que partisse das mulheres entre os materiais analisados. Muito fixado nas datas comemorativas e compreendendo que a comunidade possui uma forte presença da população nordestina, os textos faziam alusão às práticas proibidas pelo risco ambiental, como soltar balões e queimadas para “limpar” os terrenos na comunidade. O trabalho de alfabetização chamou mais atenção das estudantes ao refletir sobre os benefícios da reciclagem dos materiais coletados nas festas. Algumas das estudantes disseram que é comum coletar esses materiais para gerar uma “renda extra”. O material apresentou algumas figuras de embalagens de refrigerante e cerveja que proporcionaram intervenções didáticas envolvendo o pensamento matemático (antecessor e sucessor e contagem até 300).

O caderno 3 trabalhou o autocuidado. Problematizou, através da campanha do exame de mama, como as mulheres poderiam prever doenças ao utilizar corretamente o Sistema Único de Saúde. Palavras relacionadas ao universo da beleza feminina também foram exploradas, permitindo as estudantes que trocassem informações e questionassem se aqueles elementos

---

como batom e bolsas (aqui se percebe uma indicação pelo trabalho mais voltado com sílabas) faria ou não parte do cotidiano. Esse tipo de troca foi válido para formar grupos de interesse nas discussões que vieram nas outras aulas, como o valor dos produtos de beleza e como cada uma utilizava. Houve um investimento para que tudo fosse lido em sala: listas, receitas, músicas e panfletos. No campo matemático foi utilizado como recurso uma sequência numérica.

O caderno 4 trouxe para pensar a alimentação na vida das mulheres. Assuntos como dieta, alimentos ultra processados e naturais vieram à tona desde o primeiro encontro. Para dar um sentido real a docente apontou caminhos para que as alunas falassem sobre suas experiências com os alimentos consumidos. A água também foi um assunto que despertou interesse das alunas e a apostila trazia figuras com copos de água para que marcassem seu consumo diário. A saúde da mulher também foi explorada por meio de um pequeno texto sobre a importância da atividade física no cotidiano, onde era explorada a reescrita em sala de aula. Como estratégia complementar foi sugerido às alunas que trouxessem encartes de supermercado e contassem suas experiências com os produtos mais consumidos em suas residências.

O último caderno observado falava sobre as diferenças regionais e de onde surgiram as discussões sobre o carnaval posteriormente. A partir de um mapa do Brasil, as estudantes eram questionadas sobre seu lugar de origem, festas populares em suas regiões, comidas típicas, assunto que permitiu o trabalho com textos instrucionais (receitas) e lendas. A apropriação do direito a leitura ocorreu aos poucos, pois poucas estudantes da turma sabiam “de cor” e faziam questão de realizar a tarefa.

A partir das observações feitas nas aulas, destaco que o material era utilizado pelas estudantes, mas não pertencia a elas. Havia um acordo com as professoras para que as alunas buscassem os materiais das aulas, e ao pegarem o novo caderno, entregariam os antigos à coordenação, o que permitiu fazer um acompanhamento de como essas alunas tinham se desenvolvido.

Em relação aos saberes trabalhados no cenário do projeto, a pesquisa revelou que a docente problematizava as questões de forma que as estudantes conseguissem participar ativamente. Os temas eram registrados na lousa e debatidos com as estudantes. Em algumas situações foi construído um texto coletivo ou feito o registro de palavras que marcaram as necessidades das alunas. Deste modo, é possível que haja o crescimento dessas alunas como

---

mulheres-cidadãs pela postura profissional e ativa da professora, que trabalha as temáticas sem preconceitos ou estereótipos.

Percebemos que ainda hoje é muito presente a perspectiva tradicional e bancária, onde os estudantes são meramente copistas e apenas “assistem” a aula com pouca participação, sobretudo nas classes de alfabetização. São estudantes que carregam marcas do insucesso provocado pela escola regular e que naturalizam o silêncio. Cabe as docentes do projeto “quebrar” esse silêncio imposto por um currículo oculto. Além disso, um fato marcante: na maioria das aulas acompanhadas, as apostilas vinham em branco, com tarefas não realizadas. Chama a atenção o fato de que o chamado trabalho de casa para alunos da EJA não é mesmo uma estratégia adequada para este público, devido a diferentes demandas do estudante adulto trabalhador em sua vida cotidiana.

As apostilas continuam temas geradores, como também propõe Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*. Para isso, os temas são pensados com periodicidade mensal ou quinzenal, tempo pré-estabelecido pela equipe para o caderno pedagógico. De alguma forma, portanto, os processos de aprendizagem dessas mulheres contribuíram para discutir a elaboração de currículos flexíveis, e práticas pedagógicas dialógicas mais identificadas a outros tantos processos de aprendizagem na EJA. Segundo Paulo Freire:

(...) a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1983, p. 41)

Há que se concordar com Freire, 1989, quando afirma que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Dessa forma, fica estabelecido que o conceito de letramento já está contido no processo alfabetizador e que separar os termos alfabetização e letramento, poderia provocar um esvaziamento do conceito de alfabetização.

Vale destacar que existe uma prioridade da equipe ao selecionar um tema. Consideram as múltiplas formas de abordagem para que ao focar um único tema ele não se esgote ou seja visto e problematizado sob uma única perspectiva. Além disso, ao abordar qualquer tema contido na apostila, possibilita as professoras valorizar os saberes trazidos pelas alunas e contextualizá-los de forma objetiva, pois sentindo-se pertencentes e integradas ao debate, é uma

---

forma de, a partir do material didático impresso, estimular a troca que se dá de maneira mais significativa e valiosa tanto para educandas quanto para educadoras.

## CONCLUSÕES

O trabalho se propôs a realização de análise do material didático e de rodas de conversa com as alunas, professoras e coordenação pedagógica com o objetivo de conhecer a dinâmica do projeto. As observações e as repostas nas rodas possibilitaram tencionar o currículo praticado e o prescrito, mostrando que o conhecimento formal é apenas uma face das manifestações culturais que fazem parte do ambiente escolar.

Existe uma longa discussão sobre a dificuldade na elaboração de currículos específicos para os sujeitos da EJA, bem como formas de se organizá-lo, justamente pois se procura envolver as vivências e culturas dos estudantes, atribuindo sentido a aprendizagem.

Ao abordar o tema do currículo é preciso utilizar uma concepção ampla, que permita ocupar uma dimensão social que dê conta das interseccionalidades de gênero, classe social, etnias e classe. E dessa forma não há neutralidade, mas vínculos a relações de poder que influenciam na construção de identidades.

O projeto “Escreva seu futuro” tem conseguido alcançar êxito justamente pela valorização das estudantes, parte por respeitar suas trajetórias de vida e também por fomentar o encontro dos saberes alcançados na vida e os saberes escolares. Mas ainda deixa uma lacuna quanto ao debate racial.

Foi possível identificar que os materiais pedagógicos contribuem para superar a visão da EJA como suplência, pois visam contemplar a diversidade dos sujeitos aprendizes no curso de seu processo de alfabetização, fortalecendo essas mulheres que aprendem ao longo da vida. A tentativa de elaboração de um material que discuta questões do cotidiano e práticas relacionadas a aprendizagem significativa podem produzir novos sentidos as estudantes.

O currículo adotado pelo projeto tem um papel importante ao considerar as contribuições de Paulo Freire em sua concepção. Conceitos fundantes para o pensamento freireano como libertação e conscientização são, numa concepção cidadã necessários para o debate curricular na EJA pois possuem uma perspectiva crítica. Ainda que os materiais carreguem ainda uma certa carga conteudista, há em cada capítulo a abordagem da alteridade e

identidade das estudantes, de maneira a possibilitar o reconhecimento de sua realidade a ponto de transformá-la em mecanismos de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. A Importância Do Ato De Ler. Autores Associados: Cortez, São Paulo, 1989.  
\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOMES, N. L. **Cultura negra e educação**. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, ago. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 15 de dez. de 2022.  
\_\_\_\_\_. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- NICODEMOS, A. As Teorias Críticas do Currículo e o processo de execução, construção e ressignificação de práticas curriculares na educação de jovens e adultos. In: **Currículos em EJA: saberes e práticas dos educadores**. Rio de Janeiro: SESC, 2011.
- SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos. CEBRAP. n. 79. São Paulo, nov. 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em 18 jan. 2022.  
\_\_\_\_\_. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H, et al, (orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TRINDADE, A. L. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. In: **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Garcia, Regina. L. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
-

---

## REFLEXÕES SOBRE OS ENCONTROS REMOTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE RESERVA O PÓS-PANDEMIA?

Michele Morgane de Melo Mattos<sup>1</sup>  
Priscila de Melo Basilio<sup>2</sup>  
Cristiane Suzart<sup>3</sup>

### RESUMO

No contexto da pandemia, devido às circunstâncias da disseminação da Covid-19, o encontro remoto pelas telas de computadores, tablets e telefones celulares possibilitou a continuidade do elo entre as crianças e a escola. As interações e a brincadeira são os eixos norteadores das propostas pedagógicas na Educação Infantil. Entretanto, quais as possibilidades desses eixos se fazerem presentes nos encontros remotos, considerando os limites das telas? Nesses encontros, as narrativas, curiosidades e interesses infantis eram considerados? Este texto tem como objetivo problematizar os encontros remotos proporcionados pelo Segmento de Educação Infantil de um Colégio Universitário durante o período da pandemia, na intenção de assegurar as interações, o lúdico e as narrativas infantis, propondo uma discussão sobre a infância. Tecemos uma reflexão também sobre as perspectivas da Educação Infantil no período pós-pandemia, para a qual nos fundamentamos nas obras de Paulo Freire para pensar em uma Educação Infantil libertadora e dialógica. Concluímos afirmando a importância do compromisso ético docente com uma Educação Infantil que assegure as interações e a brincadeira como eixos fundamentais nessa etapa da Educação Básica e que resista aos interesses mercadológicos de tornar a Educação Infantil uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, perigo eminente em tempos de pós-pandemia e de desenvolvimento tecnológico.

Palavras-chave: Encontro remoto. Educação Infantil. Dialogicidade.

### ABSTRACT

In the context of the pandemic, due to the circumstances of the spread of Covid-19, remote encounters on computer, tablet and cell phone screens enabled the continuity of the link between children and school. Interactions and play are the guiding principles of pedagogical proposals in Early Childhood Education. However, what are the possibilities for these axes to be present in remote meetings, considering the limits of the screens? In these meetings, were children's narratives, curiosities and interests considered? This text aims to problematize the remote encounters provided by the Early Childhood Education Segment of a University College during the pandemic period, with the intention of ensuring interactions, playfulness and

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, [michele.morgane45@gmail.com](mailto:michele.morgane45@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, [cyla\\_basilio@yahoo.com.br](mailto:cyla_basilio@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, [crisuzart29@gmail.com](mailto:crisuzart29@gmail.com).

children's narratives, proposing a discussion about childhood. We also reflect on the perspectives of Early Childhood Education in the post-pandemic period, for which we base ourselves on the works of Paulo Freire to think about a liberating and dialogical Early Childhood Education. We conclude by affirming the importance of the teaching ethical commitment to an Early Childhood Education that ensures interactions and play as fundamental axes in this stage of Basic Education and that resists the market interests of making Early Childhood Education a preparatory stage for Elementary Education, an eminent danger in times of post-pandemic and technological development.

Keywords: Remote encounter. Child education. Dialogic.

## **INTRODUÇÃO**

O Ao longo da pandemia, vimos desenvolvendo reflexões a respeito da Educação Infantil na intenção de pensar caminhos possíveis (autoras, 2021; 2020). No bojo dessas reflexões, ganharam centralidade as seguintes perguntas: que aspectos da docência são relevantes no contexto pandêmico? O que deve nortear os planejamentos dos encontros remotos com as crianças e suas famílias? Como garantir as especificidades da Educação Infantil sem prescindir dos interesses e curiosidades das crianças diante dos desafios impostos pelas telas? Que experiências podem ser proporcionadas às crianças em encontros remotos que dialoguem com os eixos norteadores das propostas da Educação Infantil? Essas e outras indagações nos convidam a pensar uma outra Pedagogia da Infância, diante do cenário que foi provocado pela pandemia e do incentivo ao uso de telas aos pequeninos.

No contexto do uso excessivo de telas, urge a necessidade de reflexão da instituição escolar, de forma coletiva e contínua, junto à parceria com a família, para pensar em possibilidades de diálogo e interação com as crianças, considerando as suas especificidades, potencialidades, interesses e necessidades. É preciso afirmar o lugar da brincadeira na Educação Infantil, como eixo que deve nortear as suas propostas, proporcionando o lúdico, a curiosidade, a invenção, a criatividade. Se antes da pandemia já havia uma necessária militância pela valorização das infâncias na Educação Infantil em oposição aos ideais “instrumentais e economicistas da primeira infância e da educação infantil” dos reformadores empresariais da educação, no contexto da pandemia, essa luta precisou se intensificar, pois mesmo com a fragilidade do cenário pandêmico, a intenção da mercantilização da educação tornou-se mais evidente, como meio de investimento em capital humano (CORREA, 2019, p. 83).

Neste texto, por meio de uma pesquisa bibliográfica e do diálogo com nossa experiência

---



de educadoras, a intenção é problematizar e avaliar os encontros remotos na Educação Infantil do tempo da pandemia, bem como refletir sobre os desafios e as possibilidades que nos reservam os tempos de pós-pandemia. As reflexões de Paulo Freire sobre a educação dialógica e libertadora contribuem para fortalecermos as nossas práticas cotidianas como educadoras e para olharmos criticamente para as propostas pedagógicas, provocando uma reflexão sobre o lugar da brincadeira, da inventividade, da liberdade de expressão. É preciso, então, uma avaliação crítica sobre o que está em jogo quando nos propusemos a planejar e discutir encontros síncronos com as crianças. Além disso, também é preciso reforçar que a Educação Infantil não é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, assumir esse lugar seria desconsiderar as peculiaridades da faixa etária atendida. O projeto educacional para crianças tão pequenas passa pelo desenvolvimento integral, pela função indissociável do cuidar/educar, pelos eixos norteadores - brincadeira e interações - e também por propostas que sejam orientadas pelos princípios éticos, políticos e estéticos em seus cotidianos conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTEXTO REMOTO**

O desafio de pensar a Educação Infantil no contexto remoto, considerando os interesses das crianças e as especificidades dessa faixa etária por meio de telas, é maior do que o que parece quando olhamos para as desigualdades da educação brasileira. Se as desigualdades no país já eram um problema, não só no âmbito educacional, mas também social, étnico-racial, de gênero, dentre outras, elas ganharam contornos ainda mais graves diante da pandemia causada pelo Coronavírus.

O discurso da meritocracia foi colocado à prova no cenário pandêmico desvelando o que sempre esteve por trás dele: a manutenção de um status quo e da configuração da sociedade e seus valores vigentes. Assim, a pandemia revelou e acentuou as desigualdades, como as diferenças das condições de acesso à educação, pois, muitos, sequer, dispõem de aparelhos tecnológicos ou de serviços de internet. Nesse sentido, redes educacionais, como a federal, estaduais e municipais, se viram diante do desafio de oferecer o mínimo de condições aos educandos para acessar plataformas e salas virtuais que, ainda assim, não foram suficientes.

As formas como os avanços da pandemia afetaram os sujeitos - educandos e educadores - envolvidos nos processos educacionais mediados por telas, como os encontros remotos,

---

influenciaram diretamente a construção do currículo, mais ainda na Educação Infantil, considerando as suas especificidades, portanto, essa construção precisa ser, constantemente, discutida, coletivamente.

Além de promover o desenvolvimento integral da criança da faixa etária compreendida na Educação Infantil, o currículo, nesta etapa, tem a função de articular os saberes e as experiências das crianças com os conhecimentos produzidos socialmente (BRASIL, 2009). O currículo na Educação Infantil tem a criança como centro, portanto, é construído considerando suas experiências e seus saberes.

Durante a pandemia, a reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais na Educação Infantil possibilitou o retorno do caráter escolarizante e permitiu brechas para a (re) afirmação de exercícios estéreis e descontextualizados, como apostilas, atividades para cobrir pontilhados, que se pretende por essa lógica, cada vez mais antecipar o Ensino Fundamental, desrespeitando a potência criadora da criança. O cenário da pandemia foi propício para a instauração de concepções antagônicas às que deram suporte à elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI). A construção e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também apresenta os elementos curriculares da Educação Infantil, traz em seu bojo os interesses privatistas e mercadológicos que têm a intenção de transformar a educação em uma mercadoria.

A pandemia nos colocou diante de um dilema: não oferecer nenhuma possibilidade de interação para as crianças e suas famílias seria um rompimento de relações que já havíamos construído anteriormente. Portanto, na nossa instituição, por solicitação das famílias, foi pensada como uma forma de interação e de manutenção dos vínculos o encontro remoto de modo síncrono.

Temos afirmado no nosso cotidiano escolar a necessidade da escuta sensível às crianças. No relato abaixo, apresentamos a importância de garantir que as crianças sejam ouvidas:

Em um encontro em que as crianças de 5 anos pesquisaram sobre ursos, tivemos desde uma criança que nos deu uma aula sobre ursos com direito à apresentação em slides no Power Point a uma outra criança que resolveu deixar de lado as suas pesquisas empíricas sobre os ursos polares, pardos e pandas e nos contou uma linda história inventada por ela. Enquanto tentava falar a história que criou, sua avó, que estava com ela durante o encontro, dizia, sem paciência: “Fala dos ursos de verdade!” E ela insistia: “Mas eu quero contar a história do Urso Borboleta!” Uma professora, então, interfere e pede:

“Conta essa história do Urso Borboleta que estou curiosa!”. Então a criança, empolgada, narrou: “Era uma vez um urso que comeu um monte de borboletas e virou uma árvore grandona. Ele é o Urso Borboleta” (Relato de uma técnica em assuntos educacionais que acompanhou os encontros remotos).

As plataformas on-line, naquele cenário, tornaram possível que crianças, famílias, professores e técnicos mantivessem seus vínculos. Aos professores e demais funcionários que participaram desse momento, coube o desafio de tornar esses encontros mais do que uma reunião entre as pessoas, mas encontros de promoção de experiências, afetos, diálogos, escutas, narrativas, sentimentos, ainda que sob as limitações de uma tela.

Sabemos que as crianças nasceram nessa imersão tecnológica e são, portanto, nativos digitais. Isso se evidenciou em nossos encontros quando, por exemplo, interagiam com as propostas pedagógicas, demonstrando suas emoções com *emojis* e ou quando brincavam de rabiscar telas. Assim, apresentavam outros modos de interação que muitos de nós, adultos, até desconhecemos. São outras formas de interações.

Embora a mediação das telas dificulte um pouco a atenção às expressões das crianças e suas sutilezas, observamos a disponibilidade das professoras em acolher as narrativas, o choro e, inclusive, os silêncios das crianças, pois, de acordo com Freire (2020):

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure ‘entrar’ no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou” (FREIRE, 2020, p.115).

Desse modo, experimentamos um novo modo de lidar com as crianças que por intermédio da escuta sensível de suas palavras e de seus silêncios. Para isso, apostamos na presença frequente da arte (textos literários, música, dança, cinema, etc) que também nos sensibiliza para esta escuta. Queremos possibilitar que as crianças habitem o currículo na Educação Infantil de outros modos, como sujeitos ativos, partícipes.

Entre os encontros síncronos mediados pelas telas e as desigualdades educacionais reside a necessidade de questionar: a ação pedagógica via tela é possível para todas as crianças? Esse questionamento nos mobilizou, por termos em nossa instituição, por exemplo, crianças

---

com deficiência, de classe sociais desfavorecidas, nos sentimos desafiadas a pensar a ação pedagógica de modo que atenda a todas as crianças. Contribuiu para essa reflexão o fato de que o planejamento e a avaliação dos encontros síncronos são realizados de modo coletivo, entre professores regentes de turma e especialistas, porque acreditamos na potência que é a coletividade.

### **ENCONTROS REMOTOS: A PEDAGOGIA DA ESCUTA E A CENTRALIDADE NAS EXPERIÊNCIAS**

Quando a criança é compreendida como cidadã e parte da sociedade, que participa ativamente de sua construção, criando, recriando e atribuindo novos significados à cultura existente a partir de suas experiências e o que está ao seu redor, a escuta de suas narrativas torna-se parte do cotidiano pedagógico. Ouvir o que as crianças têm a dizer é trazer a vida para dentro da escola. Partir de suas vozes é também o exercício do seu direito à palavra, que, nessa relação, não pode ser dita somente pelo adulto, mas é um direito de todos dizê-la. A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967; 1998; 2013).

As narrativas das crianças, por meio da capacidade de flexibilidade humana, permitem que elas reelaborem, num movimento constante, os sentidos das experiências vividas. Na perspectiva freireana, favorecer que as crianças construam seus discursos e afetem o mundo com eles é um ato político que aponta caminhos para uma educação emancipadora desde a Educação Infantil.

Quando escutamos as vozes das crianças, conhecemos suas culturas, seus interesses, suas marcas e, nesse movimento de abertura para esse outro, sujeito criança, possibilitamos tempos e espaços para que o discurso contra-hegemônico seja construído. Em oposição a uma prática “bancária”, que visa depositar conteúdos e conhecimentos, ao garantirmos momentos para as narrativas das crianças, numa perspectiva dialógica, todos aprendem juntos. Segundo o autor, “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2020, p. 25).

Uma pedagogia voltada à escuta tem muitos pontos em comum com a perspectiva freireana, pois “como eu me vejo no mundo politicamente, depende de com quem eu estou, a

---

serviço de quem e a serviço de que eu sou educador” (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 38). Nesse sentido, ouvir e atender para o outro são ações humanas. Quando a ação docente não é humanizada e humanizadora, não existe espaço para a escuta porque o outro é visto como um banco depositário de informações. Por isso, é importante essa reflexão: a minha prática pedagógica está a serviço de quem?

O relato, a seguir, de uma professora de um grupo de crianças entre 5 e 6 anos mostra a importância de garantir que as crianças narrem seus anseios e angústias livremente, sem o controle constante dos adultos para que tenham direito à fala:

Gaia, uma criança nova no grupo, que foi sorteada recentemente, demonstrou certa angústia por não conhecer o espaço da escola e interrompeu a proposta do encontro para questionar: “Que dia a gente vai começar a estudar nessa escola aí que eu quero conhecer?”. O fato de a intervenção dessa criança não estar relacionada à proposta que estava sendo desenvolvida no encontro não foi obstáculo para que seu incômodo fosse acolhido. As narrativas das crianças terão muito a nos dizer sobre de que maneira estão interpretando o mundo e os acontecimentos a sua volta e também falam muito de suas infâncias. Dessa forma, os professores, nesse momento sensível da interação, explicaram que, apesar da saudade da escola, era importante garantirmos a segurança de todos nós. Então, Luna diz, em seguida: “Acho que só no ano que vem que a gente volta”. E pergunta ao grupo e, também a sua mãe, que está ao seu lado: “Quantos dias faltam para o ano que vem?” Enquanto a sua mãe faz as contas no calendário, Arthur avalia, de forma indignada: “Até a gente tomar vacina já vamos estar adultos” (Relato da Professora, agosto de 2020).

A leitura do contexto político do país, feita por uma das crianças, revela o quão potente é sua percepção do mundo. Ouvir suas narrativas produz relações mais democráticas, o contrário interessa somente à manutenção de uma ordem social vigente. A docência na Educação Infantil exige dos professores e demais profissionais da educação uma postura crítica.

Outro ponto que queremos destacar neste texto é a experiência como central na Educação Infantil, pois queremos tecer outras pedagogias que não aquelas consolidadas historicamente. A modernização fez a sociedade esquecer o tempo da experiência que possibilita que narremos a história com as nossas marcas, nessa constante construção na contramão de uma educação que se orienta pela padronização, pelo individualismo e pelo apagamento e silenciamento da diferença. Diante disso, para além da manutenção de vínculos, nos encontros remotos, a nossa intenção tem como pauta a compreensão da experiência como o que nos afeta, que nos toca (LARROSA, 2004). Assim, incentivamos às crianças a contarem

as suas histórias, de suas comunidades, seus entornos e como são afetadas por esse momento pandêmico.

A perspectiva freireana, por meio de uma educação que visa à libertação, nos aponta a infância como um modo de resistência à lógica perversa da sociedade de classes. Conhecer como as crianças lidam e reinventam suas culturas, com a mediação do adulto, é um convite à condição de humanização.

Com a mediação das telas, as propostas pedagógicas dos encontros remotos afetaram as crianças. Isso se evidenciou em suas narrativas com a leitura do contexto sócio-político e o acolhimento aos seus discursos, dentre outros eventos dos encontros síncronos remotos que poderíamos descrever aqui, traz à centralidade do processo educacional as suas experiências.

Mas, como adultos, deixamo-nos afetar pelas experiências das crianças?

Nesse sentido, os sujeitos envolvidos - adultos e crianças - se afetam de diferentes modos e, conseqüentemente, as expressam de várias formas: pela palavra, pelo silêncio, pelo tédio, pela excitação. Essas expressões são sutilezas que nos remetem a tonalidades afetivas fundamentais para imersão em nossa humanidade. E humanizar as relações, desde a primeira infância, é muito importante.

A mediação por meio das telas dificultou o nosso olhar mais profundo para as expressões das crianças, porque não estávamos juntos e juntas fisicamente. Por esta razão, fomos impelidos a experimentar, na nossa instituição, um modo outro de lidar com as crianças, atenuando as dificuldades de interação pelas telas, que nos leve a um diálogo com uma escuta verdadeira, de suas palavras e de seus silêncios que também, assim como nos encontros presenciais, nos sensibiliza para esta escuta. Queremos, então, explicitar a importância de as crianças habitarem o currículo na Educação Infantil, movimento que deve se fortalecer com o pós-pandemia.

## **A POTÊNCIA DA BRINCADEIRA EM TEMPOS PRESENCIAIS: O QUE NOS RESERVA O PÓS-PANDEMIA?**

Da infância nordestina, do subúrbio do Rio de Janeiro e do interior de Petrópolis, somos três professoras que encontramos nas memórias das nossas infâncias experiências afetivas que

---

nos potencializaram viver um outro modo de relação com a vida. Temos em comum as brincadeiras de rua, os banhos de mangueira e as longas conversas que duravam até o anoitecer e que só eram interrompidas por um convite dos nossos pais que já passava do horário de retornamos ao lar. Assim sendo, partindo um pouco dos relatos das nossas histórias pessoais, tomamos como fio condutor o que nos conecta na defesa de que as crianças precisam desses bons encontros e têm direito à alegria que eles nos proporcionam (TIRIBA, 2018; 2005). Pois, aprender a viver juntos, hoje, constitui uma necessidade do ser humano.

Nossa intenção ao contarmos um pouco das nossas experiências afetivas com nossos amigos, com a natureza, com a vida é de provocarmos o leitor a refletir os limites das telas. Brincar juntos, tomar banho de chuveirão, escorregar em uma colina, ficar várias horas observando o sol, tomar banho de chuva, pisar na lama e se balançar em uma árvore enorme que também refrigerava nos tempos quentes são experiências que afetam as crianças. Brincar norteia as nossas propostas pedagógicas e essas experiências fazem parte das práticas curriculares cotidianas em nossa instituição.

Em um dos documentos importantes que fundamentam as orientações do currículo para Educação Infantil temos: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, Campos e Rosemberg (1995) definem:

Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis; Nossas Crianças têm direito ao sol; Nossas crianças têm direito de brincar com água; Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza; Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre; Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza; Incentivamos nossas crianças a observar e respeitar os animais; Nossas crianças podem olhar para fora através de janela mais baixas e com vidros transparentes; Nossas crianças têm oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos; Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza” (p.5).

Nesse sentido, o relato abaixo apresenta o contato com a natureza como parte do cotidiano da rotina da escola:

As crianças de cinco anos estão reunidas, no pátio, debaixo da árvore. É um dia ensolarado e o céu está azul, descemos com alguns colchonetes e distribuimos entre eles. Alguns preferiram deitar em dupla e outros sozinhos para observar o céu. Então, convidamos as crianças para uma aventura e começamos a viajar por vários lugares e a imaginar passarinhos cantantes, as folhas

caindo e as árvores balançando entre outras inúmeras possibilidades que as crianças contavam (Professora autora, Relato de setembro de 2019).

Se antes já criticávamos o emparedamento das salas e, por isso, explorávamos nossos espaços externos, agora, a nossa crítica se volta à centralidade dos instrumentos tecnológicos e seus usos de forma desenfreada.

Como atenuar a ausência de colos, toques, abraços, afagos, tão caros à Educação Infantil? Como propiciar o contato com a natureza? Lutamos contra uma sociedade industrializada, competitiva, consumista, em que as relações são mediadas por interesses mercadológicos e individualistas, o que nos leva à seguinte reflexão: para a realização de uma prática pedagógica que defenda a humanização das relações e o fortalecimento de uma educação para a prática da liberdade, é necessária uma reeducação do nosso olhar.

Com as reflexões que tecemos acima não pretendemos atribuir valores de certo ou errado para o uso das telas nos encontros remotos na Educação Infantil, afinal, foi por intermédio das telas que, em tempos de necessário afastamento físico, mantivemos os vínculos com as crianças. A intenção é que este texto seja um convite a problematizar a relação com as crianças mediadas pelas telas e a refletir sobre a importância de assegurar às crianças a brincadeira livre, o contato com a natureza, as interações com outras crianças e com adultos em tempos de avanços tecnológicos.

Para além de pensarmos a relação com a tecnologia, é necessário refletirmos se, antes da pandemia, nos encontros presenciais, permitíamos às crianças movimentarem-se livremente, seguindo seus desejos e curiosidades ou se elas estavam emparedadas realizando atividades descontextualizadas dos interesses delas? Essa reflexão torna-se mais potente ainda agora, no pós-pandemia: o que aprendemos com o período em que não poderíamos estar juntos? Estamos mobilizados por outras formas mais humanizadas de se relacionar que vão na contramão da lógica neoliberal?

## **CONCLUSÕES**

Neste texto, destacamos a importância da reflexão sobre os encontros remotos, possibilidade de interação e manutenção de vínculos no contexto da pandemia. Porém, mais do

---



que promover a manutenção de vínculos, precisam possibilitar que os sujeitos envolvidos vivam experiências que afetem uns aos outros, que tragam a vida para as propostas pedagógicas, que escutem as crianças e suas famílias, de modo que as suas narrativas integrem a construção do currículo na Educação Infantil. Subverter o uso de meios tecnológicos em favor de uma educação humanizadora confronta a lógica empresarial e dos ideais instrumentais e economicistas.

Acreditamos que a centralidade da construção do currículo na Educação Infantil deve ser as experiências, as interações e brincadeiras, como bem afirmam os documentos que norteiam as práticas curriculares nesta faixa etária. É preciso romper com qualquer retrocesso que possa desmobilizar anos de luta por uma Educação Infantil que, de fato, considere a criança como centro do planejamento, não preparatória para o ensino fundamental.

De acordo com a perspectiva freireana que orientou este texto, acreditamos que uma concepção de educação como prática da liberdade, justiça social e igualdade é basilar para pensar a educação da infância a partir de uma prática dialógica que considere as narrativas, as especificidades, as curiosidades e os interesses das crianças. Portanto, a concepção de currículo que articula as experiências e saberes infantis aos conhecimentos acumulados pela humanidade nos afasta de uma educação bancária hierarquizada pelos adultos. Por isso, propomos neste texto uma reflexão sobre os encontros remotos, alternativa possível naquele momento de pandemia, para que contribuam com o desenvolvimento de pedagogias outras, como a pedagogia da escuta, de experiências e de afetos. O retorno às atividades presenciais, possibilitada pela vacinação contra a covid-19, provoca-nos a pensar e a ressignificar as propostas de Educação Infantil, endossando a luta contra intervenções neoliberais e mercadológicas na educação, tão perigosa e voraz quanto foi a pandemia que ceifou tantas vidas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf)>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

---

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC/SEB, 1995.

CORREA, Bianca. Educação na primeira infância: direito público x capital humano. In: CÁSSIO, Fernando (org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 83 - 90.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 351 p.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2005.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito à alegria**. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 2018.

## **REUNIÃO COOPERATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA GESTÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Adriana de Vasconcelos Cavalcanti<sup>1</sup>

Flávio Boleiz Junior<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo visa a abordar uma das técnicas que contribui para com a materialidade da concepção pedagógica de Célestin Freinet na relação dialética e dialógica que envolve as práticas docente e discente. Trata-se da Reunião Cooperativa, que coloca crianças e adultos em horizontalidade para resolverem coletivamente os problemas e conflitos cotidianos da sala de aulas em geral. O arcabouço teórico apresenta sintonia com os princípios da pedagogia popular de Célestin Freinet ao propor a metodologia ativa e progressista da *Escola Moderna*, que especificou como *Educação do Trabalho*. Ao tratar detalhadamente, neste pequeno ensaio, a Reunião Cooperativa, a metodologia utilizada não poderia deixar de ser a observação participante, um método qualitativo para falar da experiência relevante da imersão em um ambiente que consegue propiciar, através do próprio trabalho educativo, reflexão acerca da aprendizagem e da conduta democrática no despertar da autonomia e da gestão do próprio trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Freinet; Escola Moderna, Reunião Cooperativa, Educação do Trabalho.

### **ABSTRACT**

This article aims to address one of the techniques that contributes to the materiality of Célestin Freinet's pedagogical conception in the dialectical and dialogic relationship that involves teaching and student practices. This is the Cooperative Meeting that places children and adults horizontally to collectively solve the problems and everyday conflicts of the class in general. The theoretical framework is in line with Célestin Freinet's principles of popular pedagogy by proposing an active and progressive methodology named *Escola Moderna*, to differentiate it from *Educação Nova*, which he specified as *Education for Work*. When dealing in detail, in this small essay, about the Cooperative Meeting, the methodology used could not fail to be participant observation, a qualitative method to talk about the relevant experience of immersion in an environment that manages to provide, through the educational work itself, reflection, about learning and democratic conduct, in awakening autonomy and managing one's own work.

Keywords: Freinet; Modern School, Cooperative Meeting, Work Education.

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [adriana.cavalcante.024@ufrn.edu.br](mailto:adriana.cavalcante.024@ufrn.edu.br) <sup>2</sup>  
Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte — Centro de Educação — Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação Professor de Fundamentos da Educação, [flavio.boleiz@ufrn.br](mailto:flavio.boleiz@ufrn.br)

## INTRODUÇÃO

Nosso trabalho apresenta como objeto de estudo a Reunião Cooperativa. Trata-se de uma abordagem progressista libertária, utilizada em grande parte nas escolas que utilizam a metodologia da Escola Moderna, idealizada e desenvolvida por Celestin Freinet. Pensar de forma progressista libertária, e acreditar que a educação pode ser constituída por essa vertente, torna-se um caminho a ser trilhado — fácil de envolver e difícil de desenvolver. Não é que seja difícil de acreditar na concepção progressista de educação, mas não é fácil deixar de acreditar que o professor seja a figura principal em sala de aula: aquele que vai realizar a constituição da aprendizagem, além de ser parceiro, mediador, atuante, ouvinte e amigo.

Sobre esse contexto, não é simples crer que um professor possa deixar que o aluno, em plena sala de aula, atue em seu papel de sujeito ativo e integrante, e não de alguém passivo, que esteja ali para apenas absorver o conhecimento, mas que participe constantemente de tudo que diz respeito à escola, à aula, ao planejamento, às atividades. No entanto, o caminho a trilhar para se conhecer e optar por uma nova forma de ver e estar no mundo é muito difícil.

Seguindo o pensamento inicial, apesar da aparente liberdade que se apresenta ao se mergulhar em um mundo que concebe a educação com nuances libertadoras, a imersão num ambiente prenhe de técnicas que não conhecemos — mas que queremos muito apreender e abraçar — não é tarefa fácil. Para cabeças formadas em escolas com caráter conservador, por exemplo, é difícil deixar para trás todas as concepções adquiridas, advindas de construções teóricas e perceptivas que nascem de nossas leituras de mundo, da visão que forjamos através e por meio de tudo que vivemos: a primeira escola, a educação familiar, o que o mundo de modo geral nos leva a acreditar.

Além disso, todas essas concepções do senso comum dão a impressão de que a melhor educação é aquela que impõe, controla, manipula, dita, determina. Sendo assim, quando se conhece e passa a conviver no meio de práticas como aquelas desenvolvidas numa escola baseada na Pedagogia de Freinet, tem-se a impressão inicial de que nada vai dar certo. Afinal de contas, num lugar com tanta liberdade e participação direta dos alunos na gestão do tempo e espaço escolar, como se pode ter controle? Como garantir a certeza de que os alunos aprenderão? Tudo parece, inicialmente, uma grande bagunça, que aos poucos se organiza. Isso gera um conflito interior nas concepções de quem vive essa experiência pela primeira vez, pois o mais impressionante é que a “bagunça toda” se organiza pelos próprios alunos. Os gritos autoritários são substituídos por diálogos constantes, as brigas dos alunos são substituídas por

reuniões cooperativas em que cada turma resolve os problemas de forma coletiva e a escola passa a ser um local não só de aprendizagem, mas de crescimento cognitivo e social.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nossa fundamentação teórica busca luz no pensamento de Célestin Freinet para debater com responsabilidade a metodologia desenvolvida na escola *lócus* deste trabalho, a Escola Elise<sup>3</sup>, bem como a técnica pedagógica, objeto de estudo de nosso texto, a Reunião Cooperativa.

Quando se conhece apenas o contexto educacional tradicional, tende-se a acreditar que é preciso, como docente, estar sempre a controlar a sala de aula. Acaba-se por esquecer daquilo que deveria ser o principal quando se pensa em educação. Afinal de contas, qual o melhor tipo de relação para se estabelecer entre docente e discentes? Qual o ser humano se anseia formar? Com quais valores? Em qual concepção de escola?

É muito comum que comecemos a fazer essas indagações quando conhecemos o pensamento de Célestin Freinet e os princípios da Escola Moderna. Freinet compreendeu como poucas pessoas a natureza humana: ninguém gosta de obedecer passivamente. “Claro que existem os indivíduos habituados ao rebanho, dobrados pela obediência, domesticados a ponto de terem perdido essa reação vital que é a dignidade”. (FREINET, 1996, p. 82). Mas se há de compreender que os alunos podem chegar ao topo da escada sem subir metodicamente todos os degraus. Ou seja, para além da sala de aula absolutamente controlada pelo educador, a criança, instintivamente, pode encontrar um novo caminho para conhecer o saber.

O educador francês também diz que as escolas não têm que, necessariamente, ser esse lugar. Não foi por acaso que Freinet criou uma pedagogia do trabalho. Em sua concepção de mundo, o trabalho é o que orienta a prática escolar e o objetivo final da educação é formar cidadãos para o trabalho livre e criativo, também é conseguir transformar o meio e emancipar quem o faz. Uma das funções do professor, segundo Freinet, é criar uma atmosfera laboriosa na escola, de modo a estimular as crianças a fazerem experiências, procurarem respostas para suas necessidades e inquietações ajudando e sendo ajudadas por seus colegas e buscando no professor alguém que garanta a organização do trabalho.

Para Freinet, educação se realiza através do trabalho. Por isso ele tentou elaborar atividades com fins educativos em todas as tarefas e todos os fazeres da escola, produzindo

<sup>3</sup> O nome da escola a que nos referimos neste artigo foi trocado para garantir a individualidade dos envolvidos.

diferentes técnicas pedagógicas para seus alunos, sempre focadas, justamente, numa educação pelo trabalho. Freinet leu e se apropriou da ideia de Marx de que “trabalho é atividade orientada a um fim” (MARX, 1983, p. 150). Por isso, aplicou em seus fazeres docentes o princípio defendido por Engels, de que, “o Trabalho se torna a condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” (ENGELS 2009, p.11).

Há trabalho todas as vezes que a atividade — física ou intelectual — suposta por esse trabalho atende a uma necessidade natural e proporciona por isso uma satisfação que por si só é uma razão de ser. Caso contrário, não há trabalho, há serviço, ou seja, tarefa que se cumpre apenas por obrigação. Vocês costumam afirmar: instruir-se para poder trabalhar com eficácia. Invertemos o problema e digo-lhes por quê: trabalhar eficazmente para se instruir, se enriquecer, se aperfeiçoar, se elevar e crescer. (FREINET, 1998, p. 316)

Sobre a pedagogia do trabalho, Freinet acreditava que uma das atividades primordiais do educador é colaborar ao máximo para o êxito de todos os seus alunos. Diferentemente da maioria dos pedagogos modernos, ele via grande valor didático no erro. Nesse sentido, o erro, numa escola norteada pelas ideias da Escola Moderna, é uma oportunidade de se crescer. É uma espécie, assim, de um trampolim para se superar uma dificuldade e se saltar adiante. Para os alunos de uma escola Freinet, a relação com o trabalho existe desde sempre e cada estudante se identifica, pouco a pouco, consigo mesmo, como sujeito que é.

É preciso pensar que a nossa relação com o trabalho é algo que está atrelado à história da humanidade, pois o trabalho existe desde que descobrimos nos descobrimos enquanto espécie humana, é um fator que se liga diretamente à questão de nossa sobrevivência de nossa condição de humanidade histórica. Vejamos a fala de Marx sobre o assunto:

Antes de tudo, o trabalho, é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. (MARX, 1983, p. 149)

Diante dessas constatações, educação e trabalho devem se relacionar de forma constante. Entretanto não é o que ocorre em todas as escolas, sejam elas progressistas ou não.

O aluno nem sempre estará envolvido em alguma atividade que represente trabalho, pois na maioria das vezes as atividades em sala de aula se orientam a um fim conteudista. Nesse sentido, a concepção de educação do trabalho parece estar relacionada apenas a escolas populares em que a pedagogia da Escola Moderna embasa o processo educativo. Aí o trabalho tem tamanha importância que integra toda a proposta de ensino. Para Freinet, a educação se relaciona diretamente à instrução, ao ensino e ao trabalho, e se torna algo indispensável e primordial na vida de qualquer aluno.

### **Célestin Freinet**

Este grande ser humano foi um educador popular que nasceu em 15 de outubro de 1896, em Gars, vilarejo nos Alpes Marítimos da França, e que viveu até 8 de outubro de 1966. Filho de camponeses, pequenos proprietários rurais, pobres, mas não miseráveis, influenciaram Célestin para que resolvesse estudar para ser professor primário — única profissão, naqueles tempos, com férias remuneradas e aposentadoria garantida pelo governo — o que o levou a frequentar a Escola Normal de Nice.

Desde criança, Freinet envolveu-se constantemente com o trabalho, aprendeu as tarefas do campo, em meio a brincadeiras sempre influenciadas pelas atividades do trabalho cotidiano. Talvez por esse motivo sua concepção de *Educação pelo trabalho* esteja tão presente em suas obras. Interrompeu seus estudos ao concluir o segundo ano, não porque quis, mas sim, pela ordem de mobilização da I Guerra Mundial que aconteceu entre os anos de 1914 e 1918. No ano de 1920, começou a lecionar em uma pobre escola pública. Com um alto grau de exigência Freinet precisou estudar com afinco, dedicando seus poucos momentos de liberdade à busca do diploma de professor. Na Primeira Guerra Mundial, Freinet foi recrutado sem poder terminar seus estudos — justamente após o segundo ano na escola Normal de Nice. Foi ferido gravemente no pulmão, o que o levou à hospitalização. Foi só em janeiro de 1920, após ter estabilizado sua saúde, que conseguiu ser nomeado professor da escola de meninos de Bar-Sur Loup<sup>4</sup>, então com 24 anos de idade. Em 1924, Freinet criou uma cooperativa de trabalho com professores de toda a França — a Cooperativa de Ensino Laico (CEL) —, aquela cooperativa suscitou o Movimento da Escola Moderna na França. Em 1925 conheceu a artista plástica Élise,

<sup>4</sup> Bar-Sur-Loup é uma pequena cidade localizada na mesma região que a cidade natal de Freinet — Gars — Nos Alpes Marítimos.

que começou a trabalhar como sua ajudante e em 1926, e casou-se com ela, anos depois tiveram uma filha chamada Madeleine.

O método de ensino de Freinet era divergente da política oficial de educação nacional e causava um clima de desconfiança, especialmente devido ao grande volume de correspondências trocadas entre as escolas participantes da CEL. Durante a II Guerra foi preso, e enviado para um campo de concentração, onde ficou gravemente doente. Mesmo enfermo, enquanto esteve preso, deu aulas para os companheiros.

Aderiu, então, à resistência francesa e foi comandante de um núcleo de rebeldes que lutou contra o nazismo. Recobrada a paz, Freinet, reorganizou a escola e a cooperativa em Vence e tornou-se uma referência para os estudiosos de tendência progressista por ter sido o idealizador das bases de uma pedagogia comprometida politicamente com as classes populares e, portanto, com a construção de uma escola democrática. Ele também criticava, métodos que fazem a criança repetir alguns exercícios, quando realizados rápido demais. Professores julgam ter sido mal feito só por ter sido feito rápido demais.

Até hoje, a Escola foi e continua sendo o Templo onde a criança, depois de ter realizado alguns gestos rituais, entra na sala de aula na ponta dos pés para viver uma vida totalmente diferente da sua verdadeira vida, no respeito religioso pela palavra do professor e na submissão às "Escrituras". Essa Escola-Templo não se preocupa em preparar a criança para a vida! (FREINET, 1986, p.102)

Freinet organizou a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM) oficializada em 1948 e ativa até hoje, objetivando o intercâmbio entre os educadores para a construção e o aperfeiçoamento de técnicas, estratégias e ferramentas didáticas, em condições de manter os princípios da Escola Moderna. Freinet soube unir as experiências e as expectativas do dia a dia, transformando tudo em uma nova metodologia de aprender e ensinar. Fala-se muito sobre o contexto pedagógico e a história de vida de Freinet e de sua esposa Élise ao criarem e aperfeiçoarem as práticas da Escola Moderna (Cf. OLIVEIRA, 1995) A concepção sobre educação de Freinet e seus princípios educacionais estão definidos em 29 invariantes com que educadores podem avaliar suas próprias práticas docentes.

Essas invariantes representam seus princípios de educação: O tateamento experimental, educação do trabalho da vida cooperativa, comunicação e livre expressão. Para falar das técnicas de Célestin Freinet, muitas vezes é preciso modificar o próprio olhar, a escola está precisando de uma concepção mais humana, mais integradora, mais cooperativa. Freinet é um



educador do povo e sua ideia de uma escola popular e de uma educação ativa voltada para o aluno, oferece um marco para os estudiosos e todos que procuram ter um olhar diferente do tradicional, mostrando sensibilidade em sua prática educativa.

## **METODOLOGIA - Uma Experiência relevante com as Práticas de Freinet – A Reunião Cooperativa**

Desenrolando nossa tecitura, e agora expondo nossa metodologia, no ano de 2017, em um projeto de extensão, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), intitulado, Educação Cooperativa e Inovadora: Alternativas da melhora e qualidade para a formação cidadã na educação básica, desenvolvido nos anos de 2016 e 2017, tivemos a oportunidade de estar presentes na escola Elise e assim, realizamos a observação participante das atividades pedagógicas cotidianas com as técnicas de Célestin Freinet, que caracterizam a Escola Moderna.

Podemos dizer, a partir das observações, que quando ouvimos o que os alunos pensam, e quando os envolvemos no trabalho escolar, estamos tendo uma visão mais sensível e pedagógica de suas atitudes, falas, comportamentos e aprendizagens. Nesse sentido, essa escuta não ocorre nas escolas conservadoras pelo fato de ser ainda muito presente nos atuais conceitos pedagógicos a herança enraizada da escolástica<sup>5</sup>, e de práticas autoritárias. Tal concepção em nada nos envolve em trabalhos realmente educacionais — no sentido de que educação seja um ato cognitivo do sujeito que se educa — ou proporciona ambientes que contribuam para o desenvolvimento da autonomia; mas sim a certeza de que o professor está para proporcionar conhecimento através da autoridade imposta.

Logo, podemos observar que tais posicionamentos não ocorrem apenas nas escolas de educação básica, mas também nas universidades. Tem-se como exemplo, a trajetória da graduação do curso de Pedagogia, no qual é preciso aprender a ser muito mais que professores, no entanto a realidade do curso é de procedimentos extremamente teóricos e tradicionais. Por esses motivos, assim parece, personalidades inovadoras, como Freinet, que oferecem abordagens mais humanizadoras, infelizmente, são tão pouco aproveitadas e contextualizadas.

<sup>5</sup> O método escolástico era organizado a partir de leituras de textos produzidos por filósofos sobre determinada Escritura. Com respeito a natureza do mundo físico o método escolástico não “indagava” tal mundo, simplesmente “dizia” como ele era desde um olhar religioso e filosófico é fundamental destacar que esta doutrina sempre teve um método de trabalho racional muito disciplinado atendendo ao princípio da autoridade.

Continuando nossa artesanaria, especificaremos agora, como o nosso objeto de estudo, a Reunião Cooperativa, toma forma, durante os processos de ensino e socializações dentro da escola. A reunião cooperativa é uma das técnicas da Pedagogia da Escola Moderna utilizadas na Escola Elise, em uma instituição que segue os preceitos da Escola Moderna, cada sala de aula deve ter no máximo 25 alunos, pois não é possível realizar avaliações formativas constantemente com, por exemplo, 45 alunos em uma sala.

Todas as semanas, nas *sextas-feiras*, o grupo de alunos e docentes discute questões concernentes à vida da classe. Inicialmente é organizada a gestão dos encontros, para isso é nomeada uma equipe constituída de presidente, vice-presidente, secretário e vice-secretário. Todas as situações deliberadas são registradas em atas. Em cada sala de aula, no momento da reunião, são afixados painéis com os dizeres: *Eu critico, eu sugiro, eu parabenizo*.

O momento da Reunião Cooperativa expressa o caráter de autogestão da classe e possibilita uma análise coletiva das relações entre os alunos. Durante toda a semana, os alunos vão escrevendo bilhetes que vão sendo colocados em envelopes relacionados aos dizeres dos painéis. Esses, escritos durante toda a semana, servem como ferramenta para resolução de conflitos.

Nos bilhetes, os alunos fazem registros que posteriormente serão utilizados como pauta da reunião. É preciso ter nas reuniões *três preocupações básicas*: **A primeira** será abordar, analisar, discutir e rever diferentes aspectos dos relacionamentos do grupo no desenrolar dos trabalhos de classe. **A segunda**, planejar e organizar os trabalhos a serem desenvolvidos no determinado espaço de tempo escolar, para que a reunião possa ocorrer toda sexta-feira de cada semana. **A terceira** é avaliar os resultados obtidos na execução do plano de trabalho que é elaborado coletivamente. No dia determinado, que ocorre a reunião cooperativa, os participantes devem se basear no tema a ser sugerido pelos alunos, de acordo com o que foi recorrente em toda a semana que se passou. Logo após esse momento, inicia-se a retirada dos bilhetes colocados nos painéis com os dizeres *eu critico, eu sugiro e eu parabenizo*, que serão devidamente lidos pelo presidente.

Cada aluno que tenha escrito algum desses bilhetes terá a oportunidade de expor seus pensamentos e sentimentos quanto às suas opiniões e motivações, que o levaram a escrevê-lo. Cada assunto será levado em conta, num diálogo coletivo com a finalidade de se superar os problemas e assuntos causadores de problemas ou conflitos na turma com o intuito de resolvê-

los. Em seguida, realiza-se a *auto-hétero-avaliação*, que é quando cada aluno avalia sua conduta e suas atitudes, por meio das cores **verde, amarela e vermelha**.

O presidente é quem faz a mediação das falas, enquanto o secretário anota os resultados em ata. Esse momento é chamado de *consideração final*, o professor participa e controla todo esse processo, além de também avaliá-lo. Muito se tem discutido acerca do processo da democracia e da participação da escola na vida do aluno e na construção da aprendizagem, assim como da participação discente na escola de forma autônoma e democrática.

Observado todo processo da Reunião Cooperativa, no período correspondente ao projeto de extensão, pensamos, até que ponto pode-se observar que tais acontecimentos concretos no ambiente escolar de forma contextual e verdadeira pode proporcionar mudanças nos processos de ensino e aprendizagem e das relações entre alunos, professores e toda a comunidade educativa de forma consensual, progressiva e substancial.

Nessa conjuntura, para que tais processos possam ocorrer, é preciso que a Escola possa proporcionar ambientes que estimulem os alunos a aprender tanto os conteúdos e processos de instrução técnica quanto a pensar e a se relacionar de forma democrática e cooperativa. Para tanto, é preciso que ocorra a participação dos alunos em processos de formação estimulantes, que contem com técnicas adequadas à concepção que dá a base a esse projeto de educação, como, por exemplo, a reunião cooperativa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Agora que conhecemos a Reunião Cooperativa, objeto deste estudo, podemos averiguar que essa técnica Freinet evidencia a mudança promovida na escola, pois seu êxito não está centrado na figura do professor ou dos conteúdos. A criança não é mais vista como alguém que só recebe informações e a escola passa a ser um local de perspectiva coletiva, de produção de conhecimento e comunicação através de palavras, falas e posicionamentos dos alunos.

Sob essa ótica, tal processo estimula não apenas a cognição ou a percepção, mas proporciona a fundo a educação moral, quando o aluno faz uma análise não apenas das atitudes dos seus colegas e professores, mas também de si próprio, trabalhando diretamente as questões e normas de convivências, criando conceitos morais sobre o ambiente, suas atitudes, as atitudes de seus colegas e de todos que fazem parte da escola.

Além disso, o diálogo coletivo cria o sentimento de responsabilidade diante dos companheiros e das companheiras. As assembleias e os outros momentos de diálogo escolar

permitem deliberar a respeito dos temas que os interessa, acordar soluçoes, normas e projetos de açao. Tais ocasiões são tidas como momentos essenciais de participaçao, em que os alunos sentem a importância de fazer parte da comunidade escolar colaborando, sendo mediadores e problematizando assuntos que fazem parte da vida de todos os colegas e não apenas de um em especial.

Quando o aluno vai para a reunião cooperativa sabendo que ela tem duas partes, uma parte de avaliaçao e outra de organizaçao, já chega com a concepçao de que irá tratar as mais diversas situaçoes de toda a semana na parte de avaliaçao, e que terá que se posicionar tanto com relaçao a si mesmo como com relaçao a seus colegas. Logo, quando o estudante faz parte de um universo escolar como esse, aprende e aceita participar da avaliaçao por não se trata de algo imposto, mas compartilhado, coletivo. Quando cada um tem a sua vez de falar, de escutar, de sugerir e criticar, trata-se de um grande fórum no qual todos podem participar.

Além disso, após o processo de auto-hétero-avaliaçao, ocorre o processo de avaliaçao e organizaçao da turma, em que serão analisados os planos semanais de trabalho, que são planos coletivos. Então, se constrói o livro da vida, se prepara o quadro de responsabilidades coletivamente<sup>6</sup>entre professor e alunos, caso o professor venha a realizar um plano antes de escutar os alunos, antes de tudo isso, estará realizando um plano dele, ou seja, impondo aos alunos suas ideias e metodologias e aí não será um plano cooperativo de todos.

Numa escola Freinet, tudo é avaliativo, tudo é avaliado e tudo é avaliaçao. Não existe a necessidade de se ficar pensando: vou fazer uma prova. Pode-se não ter feito uma prova formal, mas a avaliaçao aconteceu e acontece constantemente.

Observamos que o dialogo coletivo cria o sentimento de responsabilidade diante de companheiros e companheiras de classe, o que transcende o dialogo escolar em um momento em que é possível deliberar respeito, temas que interessam, propor e acordar soluçoes, melhorar a compreensao mútua e fazê-los sentir mais comprometidos com os acordos que se devem adotar. Assim, comprova-se que muitas das vezes nesse contexto o aluno, ao sentir que faz parte da organizaçao, descobre um sentido pessoal e social na escola, que deixa de ser apenas local de aprendizagem, para fazer parte da comunidade escolar, colaborar, mediar conflitos e problemas; faz a escola se tornar o campo de construçao social, e não apenas de instruçao, e

<sup>6</sup> Algumas técnicas da pedagogia de Freinet: o desenho livre, o texto livre, as aulas-passeio, a correspondência interescolar, o jornal, o livro da vida (diário e coletivo), o dicionário dos pequenos, o caderno circular para os professores, o quadro de responsabilidades etc.

que educação moral é, portanto, aprender sobre o que significa a construção de indivíduos autônomos, pensantes e democráticos.

Desta feita, podemos perceber o que propicia uma relação muito próxima entre o contexto de uma escola democrática e as técnicas da Escola Moderna: a possibilidade de trabalhar democracia e autonomia, pensamento crítico e as relações sociais. Pois são, sem dúvidas, as vertentes que mais se aproximam do contexto atual duma verdadeira educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantas ratificações, apreendemos que a reunião cooperativa é uma técnica que proporciona, além de resolução de problemas, planejamentos, autorreflexões e interações, uma importante ferramenta para a autogestão do grupo. Todos participam e convivem em respeito mútuo. Não é por acaso que Célestin Freinet se tornou referência nas questões do trabalho e bom senso no contexto educacional de seu segmento.

Ao desenvolver as técnicas e atividades da pedagogia Freinet, hoje ainda comuns, contata-se que muitas de suas atividades engendradas são utilizadas em muitas escolas, mesmo que com nomenclaturas diferentes, e muitas vezes utilizadas por profissionais que nunca ouviram falar de seu criador. O mais interessante em Freinet, é que não é preciso estudar a fundo suas técnicas, para utilizar suas técnicas no contexto docente.

Esse contexto colaborativo entre aluno e comunidade educativa, não necessariamente deve ocorrer apenas em escolas que compõem o segmento da *Escola Moderna*, é preciso trazer para nosso trabalho propostas que se baseiam em cooperação, trabalho colaborativo e valorização da produção individual e coletiva, permitindo que o aluno entenda e produza em seu próprio ritmo, e crie uma concepção de pertencimento a um conjunto maior, e não apenas a uma sala de aula. Tal proposição não é utopia, mas pode acontecer, se acreditamos que podemos deixar um pouco de lado posturas que já nos foram impostas, e que estão apenas sendo reproduzidas pelo modelo de educação que aprendemos a conhecer.

Por fim, é preciso impregnar nossos pensamentos de uma visão racional da evolução social. Esse era um dos grandes pontos pensados por Freinet: entender que é preciso abandonar a autoridade que há tanto tempo é a marca registrada da educação tradicional, ajudar todos aqueles que necessitam de auxílio, aperfeiçoar e desenvolver potencialidades, não apenas

cognitivas, mas como *seres humanos*, para termos pessoas mais humanas em nosso mundo e, assim, plantarmos a semente da educação popular, uma verdadeira educação do trabalho.

## REFERÊNCIAS

BOLEIZ JUNIOR, Flávio. Freinet e Freire: Processo Pedagógico como Trabalho humano. São Paulo, 2012. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

FREINET, Célestin. Para uma escola do povo: Guia prático para organização material, técnica e pedagógica da Escola Popular. (Trad.: Eduardo Brandão). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREINET, Célestin. As técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa (Portugal): Estampa, 1975.

FREINET, Célestin. O texto livre. Lisboa (Portugal): Dinalivros, 1976.

FREINET, Célestin; SALENGROS, Roger. Modernizar a escola. Lisboa (Portugal): Dinalivros, 1977.

FREINET, Célestin. A leitura pela imprensa na escola. Lisboa (Lisboa), Dinalivros, 1977.

FREINET, Célestin. A Saúde Mental da Criança. Lisboa (Portugal), Edições 70,

1978 FREINET, Célestin. Pedagogia do bom senso. São Paulo: Martins

Fontes, 1996. FREINET, Célestin. Educação do trabalho. São Paulo: Martins

Fontes, 1998. FREINET, Célestin. Ensaio de psicologia sensível. São Paulo: Martins

Fontes, 1998.

MARX, Karl. O capital: Crítica da economia política. v. 1, t. 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. Célestin Freinet: Raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias da Escola de Professores, 1995.

SAMPAIO, Rosa Maria W. Freinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo, Scipione, 1989.

SANTOS, Maria Lúcia dos. A expressão livre no aprendizado da Língua Portuguesa: Pedagogia Freinet. São Paulo: Scipione, 1991.



## **SURFANDO NAS ONDAS GRAVITACIONAIS: UMA NOVA NATUREZA NA MECÂNICA ONDULATÓRIA DA FÍSICA DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Mikael Souto Maior de Sousa<sup>1</sup>  
Anderson Rafaela Gomes da Silva<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O desenvolvimento científico está em constante mudança e, junto, os avanços tecnológicos também. Por sua vez, enfrentamos alguns obstáculos quanto aos livros didáticos nas escolas que não conseguem acompanhar essas evoluções e, por sua vez, muitos desses livros não as incluem em suas versões atuais, como é o caso das ondas gravitacionais que foram observadas em 2015 pelo Observatório de Ondas Gravitacionais por Interferômetro Laser (LIGO). Sendo assim, a inclusão desse assunto traria um enriquecimento e uma atualização acerca dos conhecimentos envolvendo a natureza distintas das ondas dentro dos fenômenos ondulatórios. Com base nesse cenário, será aplicado uma sequência didática seguindo a ideia de Moreira e a teoria de atividade de Leontiev para inserir as ondas gravitacionais dentro do estudo dos diferentes tipos de ondas quanto a sua natureza dentro do 2º ano do ensino médio. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os processos e práticas de investigação merecem destaque especial. Estas, por sua vez, influenciam os professores a buscarem uma didática atrativa, diferente da tradicional. Entretanto, o que se percebe no ensino da Física é a metodologia de ensino tradicional predominando, como resultado da fragilidade do sistema de ensino brasileiro, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Considerando-se as características individuais de cada aluno e o aproveitamento observado, pode-se afirmar que os resultados da aplicação do produto educacional foram satisfatórios.

Palavras-chave: Ensino de Física. Ondas Gravitacionais. Unidades de Ensino Potencialmente Significativas.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [mikael.souto@ifrn.edu.br](mailto:mikael.souto@ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – polo 38, UFRR, [raphael4@gmail.com](mailto:raphael4@gmail.com)

---



## **ABSTRACT**

Scientific development is constantly changing and, together, technological advances as well. In turn, we face some obstacles regarding textbooks in schools that cannot keep up with these developments and, in turn, many of these books do not include them in their current versions, as is the case of gravitational waves that were observed in 2015 by LIGO, but this new physical object has not been included in textbooks so far. Thus, the inclusion of this subject would bring an enrichment and an update on the knowledge involving the distinct nature of waves within the wave phenomena. Based on this scenario, a didactic sequence will be applied following the idea of Moreira and the activity theory of Leontiev to insert gravitational waves within the study of the different types of waves as to their nature within the 2nd year of high school. According to BNCC, research processes and practices deserve special attention. These, in turn, influence teachers to seek attractive didactics, different from the traditional one. However, what is perceived in the teaching of physics is the traditional teaching methodology prevailing, as a result of the fragility of the Brazilian education system, hindering the teaching-learning process.

Keywords: Physics Teaching. Gravitational Waves. Potentially Significant Teaching Units.

## **INTRODUÇÃO**

O desenvolvimento científico está em constante mudança e, junto, os avanços tecnológicos também. Por sua vez, enfrentamos alguns obstáculos quanto aos livros didáticos nas escolas que não conseguem acompanhar essas evoluções e, por sua vez, muitos desses livros não as incluem em suas versões atuais, como é o caso das ondas gravitacionais que foram previstas por Albert Einstein ao tratar da teoria da relatividade. Cerca de 100 anos após sua previsão, foram detectados os primeiros sinais de ondas gravitacionais pelos detectores gêmeos do Observatório de Ondas Gravitacionais por Interferômetro Laser (LIGO).

O ensino de ciências em especial a Física no ensino básico ainda é pouco vinculado a experimentação laboratorial e às situações concretas, muitas vezes as condições de trabalho restringe os tutores apenas para o uso dos livros didáticos e as aulas expositivas. Os livros didáticos, passaram por mudanças com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e alguns livros de Física foram contemplados com algumas mudanças, porém não o suficiente.

De acordo com Moreira:

A área de ensino de Física no Brasil tem longa tradição. A pesquisa e a pós-graduação em ensino de Física existem há décadas, assim como eventos nacionais da área. Muitos recursos instrucionais e projetos em ensino de Física já foram desenvolvidos. Revistas e publicações nessa área confirmam sua existência e consolidação. Paradoxalmente, no entanto, nos dias de hoje, o

ensino de Física no Brasil está em crise, desatualizado, minimizado, desvalorizado. (MOREIRA, 2018 p. 80).

A introdução das ondas gravitacionais, poderá fazer com que os alunos e até mesmo os professores, comecem a visualizar de uma maneira diferente a forma de como o universo se comporta e como ele pode ser visto de uma outra perspectiva com relação ao comportamento da gravidade na visão de Einstein.

Neste trabalho tratamos, mais especificamente, o conceito de ondas gravitacionais, através da realização de um experimento de baixo custo. Nesse mesmo experimento abordamos a ideia da gravidade na visão de Albert Einstein fazendo uma comparação com a gravidade de Isaac Newton e demonstraremos de maneira didática a ideia do tecido espaço-tempo, a ideia de buracos negros e como o sistema solar se comporta.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O presente trabalho, fundamenta-se a partir da Teoria da Atividade de Alexei N. Leontiev (1978), o qual utilizou o termo teoria da atividade como um desdobramento e continuidade da psicologia histórico-cultural. Esse conceito desempenha as funções de princípio explicativo dos processos psicológicos superiores e de objeto de investigação.

Junto com ela, as aplicações das Metodologias Ativas de Moran (2015), nas quais ele afirma que toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exigem do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação. “A curiosidade, o que é diferente e se destaca no entorno, desperta a emoção. E, com a emoção, se abrem as janelas da atenção, foco necessário para a construção do conhecimento” (MORAN, 2013, p. 66 apud MORAN, 2018, p. 38). Nesse segmento, utilizaremos a ideia de UEPS, proposta por Moreira, a partir delas, fazer uma sequência lógica que facilite a aprendizagem significativa dos discentes.

As Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) de Moreira (2011) são uma maneira de contribuir com a aprendizagem significativa. Elas seguem uma sequência de ensino fundamentadas de forma teórica. As abordagens sobre as UEPS se baseiam em princípios fundamentados em alguns autores como Ausubel (1983), Vygotsky (Oliveira, 1993), entre outros. Segundo Ausubel (1983), aprender de forma significativa é aumentar e modificar ideias que já existem na estrutura mental do aprendiz e com isso ser capaz de fazer relação com

---

novos conhecimentos.

## **METODOLOGIA**

A metodologia do presente trabalho tem natureza básica, ou seja, envolve a elaboração do produto educacional para o ensino de Física Ondulatória na 2ª série do ensino médio de uma escola da rede pública estadual. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), essa metodologia “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. Nesta metodologia, existe uma relação pautada na teoria e na prática e, para isso, utiliza-se uma sequência didática que consiste em um conjunto de aulas de Física, envolvendo o tema sobre Física Ondulatória a fim de buscar a introdução conceitual do assunto relacionado a ondas gravitacionais.

Seguindo esses conceitos, foi elaborado uma sequência didática, para ser trabalhada em 8 aulas da seguinte forma.

Inicialmente, antes do início da primeira aula, foi enviado um questionário via google formulário para os alunos responderem e enviarem para o professor avaliar e discutir com os alunos no início da primeira aula.

Nas aulas 1 e 2, realizou-se uma atividade introdutória, sem a finalidade de avaliar os alunos e sem nota, apenas para observar os conhecimentos prévios dos alunos participantes. Em seguida, logo após o questionário introdutório e uma breve explanação do tema a ser abordado, foram feitos alguns questionamentos acerca do que eles sabem a respeito do conteúdo proposto, anotando e registrando as respostas dos alunos no quadro, para posteriormente comentá-las.

Após a breve introdução e após os questionamentos iniciais, o professor deu início ao estudo das ondas, para isso, utilizou como ferramenta principal a plataforma PhET a fim de conceituar inicialmente o que seria “Ondas” para a Física.

Nas aulas 3 e 4, foram criadas algumas situações-problemas que levaram cada aluno a externalizar aquilo que sabem sobre o tópico, ou seja, com base na aula introdutória e com base no que os alunos tinham de conhecimento prévio sobre o tema. O intuito dessa etapa tem como finalidade notar a presença de subsunçores.

A situações problemas foram elaboradas da seguinte forma, o professor colocou dois vídeos de curta duração para os alunos assistirem, sendo um sobre os tipos de ondas transversais e longitudinais e no outro vídeo, uma pequena demonstração quanto a naturezas das ondas, disponíveis no youtube. Os vídeos foram passados inicialmente sem o áudio. O intuito era fazer os alunos anotarem cada detalhe do que estava sendo passado nos vídeos para, posteriormente, passar os vídeos novamente, agora com o áudio, fazendo com que os próprios alunos corrigissem seus erros ou contextualizando o que haviam escrito.

Logo após, houve um bate papo com os alunos e foi solicitado que cada um comentasse a respeito dos vídeos. Após o término dos vídeos e após os alunos anotarem em seus cadernos suas observações sobre os vídeos, os detalhes foram discutidos com a turma. O professor, mediador da discussão, explanou as respostas corretas com o intuito de que os alunos começassem a compreender o conteúdo tratado.

Nas aulas 5 e 6, houve um aprofundamento do conhecimento sobre ondas mecânicas e ondas eletromagnéticas. Este aprofundamento é realizado através de uma aula expositiva na qual o professor sistematiza as ideias expostas pelos alunos e apresenta também as características gerais sobre o movimento ondulatório como o que é um pulso de onda, ondas periódicas, conceitos de crista, vale, amplitude, comprimento de onda, velocidade de propagação, diferenciação de uma onda mecânica e uma onda eletromagnética, etc. O intuito desse aprofundamento era organizar as ideias prévias expostas inicialmente pelo professor e pelos alunos anteriormente, para isso utilizou-se slides, vídeos e o simulador PhET. O professor, ao longo da aula, incita à turma a participar da mesma com comentários acerca dos conteúdos propostos.

Ao fim desta etapa, o professor questionou os alunos sobre os diferentes tipos de ondas quanto a sua natureza perguntando aos mesmo se poderia existir algum outro tipo de onda. Como atividade, foi passado para os alunos uma pesquisa direcionada para os alunos a respeito das diferentes naturezas das ondas. E, com base nessa pesquisa e nos conceitos vistos em sala de aula, os alunos devem elaborar mapas mentais sobre os diferentes tipos de onda e suas características para ser entregue ao professor na próxima aula.

Nas aulas 7 e 8, o professor dará início à montagem do experimento para assim fazer a simulação de como as ondas gravitacionais surgem no espaço-tempo e como elas se propagam. Com o experimento, o professor poderá explicar como funciona a gravidade na visão de

---

Einstein fazendo uma comparação com a gravidade na visão Newtoniana e explicando suas diferenças no quadro. O professor poderá explicar também como os corpos se comportam ao redor do sol, explicando dessa forma o porquê que o sol é o centro do sistema solar. E, ao fim desta etapa um questionário avaliativo será passado, como forma de avaliar o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para aplicação do produto educacional, no ano de 2021, foi escolhida uma escola estadual da rede pública na cidade de Boa Vista, o produto foi aplicado em uma turma da segunda série do ensino médio, a turma continha um total de 25 alunos.

Nessa instituição as aulas de Física acontecem uma vez por semana, sendo dois tempos de aula na turma escolhida. Por ser um trabalho que foi feito se baseando nas metodologias ativas de Moran, na teoria da atividade de Leontiev e nas UEPS de Moreira, buscou-se durante as aulas a colaboração e a participação dos alunos, pois segundo Moran (2015), através de metodologias ativas pode-se alcançar no aluno processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização dos conteúdos e conforme Leontiev (1979) a atividade representa a ação humana que mediatiza a conexão entre o aluno – sujeito da atividade – e os objetos da realidade, configurando a natureza humana.

Para analisarmos o desempenho dos alunos, elaboraram-se alguns questionários e posteriormente a suas aplicações, foram discutidos e as discussões acerca deles tiveram caráter qualitativo.

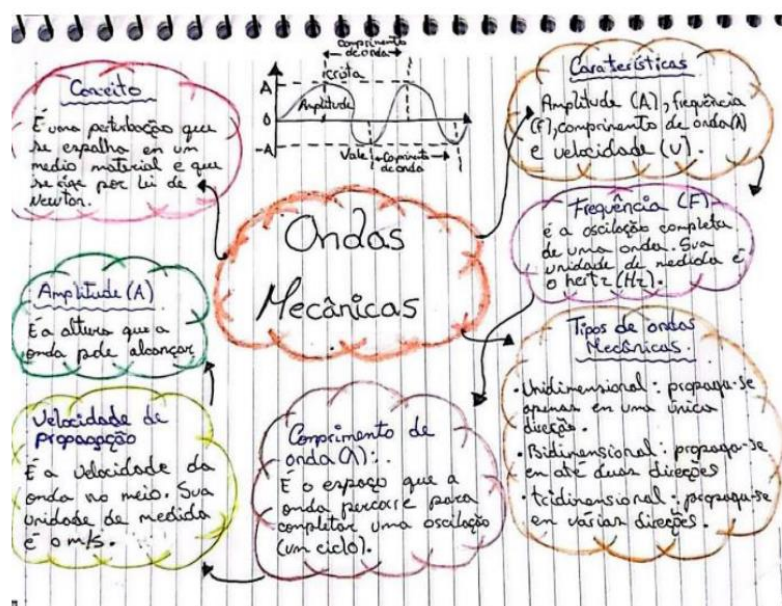
As participações dos alunos durante o processo de aplicação deste trabalho tiveram caráter qualitativo a fim de se notar a presença de aprendizagem significativa como foi proposta inicialmente. As aulas foram planejadas seguindo as propostas das Unidades de Ensino Potencialmente Significativas de Moreira, onde, inicialmente, houve nas primeiras fases das UEPS a organização do conhecimento a ser estudado, identificando-se os subsunçores - elementos disponíveis na estrutura cognitiva dos alunos -, elaborando-se organizadores prévios.

Desta forma, partimos do pressuposto que a maioria dos alunos, ao serem abordados sobre física ondulatória, não teriam conhecimento desse fenômeno e nem conseguissem relacionar palavras-chave correlacionadas.

Na aplicação do questionário inicial percebeu-se que a maioria dos alunos, como conhecimentos prévios, demonstrou saber da correlação do movimento ondulatório com as formação de ondas marítimas. Enquanto uma pequena parte da turma demonstrou conhecer um pouco sobre os diferentes tipos de onda quanto a sua natureza e onde podemos perceber a sua aplicação no dia a dia.

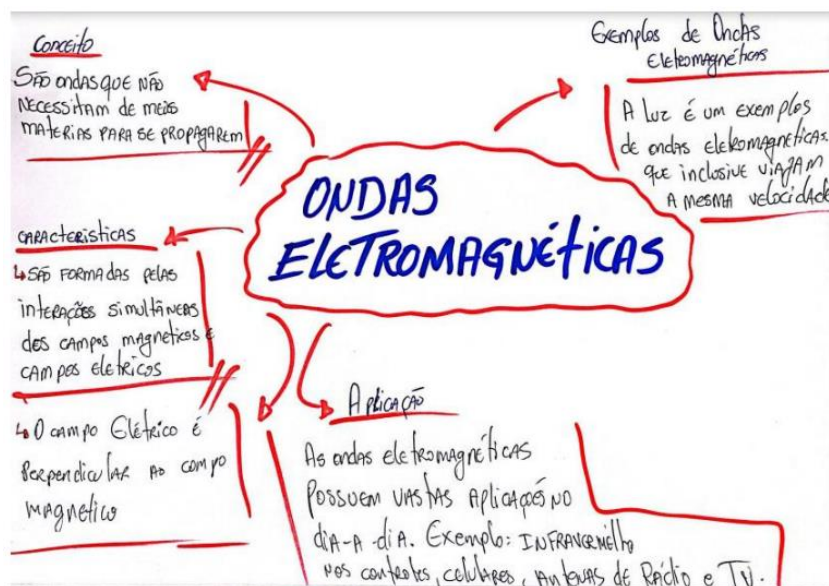
Ao longo do processo percebeu-se que os alunos amadureciam cada vez mais no que diz respeito a apropriação do conhecimento. A análise dos mapas mentais elaborados pelos alunos mostra uma evolução concisa por parte da maioria da turma. A exemplo, temos o mapa mental realizado pelos alunos a respeito das ondas mecânicas, na figura 01, e das ondas eletromagnéticas, na figura 02.

**Figura 01:** Mapa mental elaborado a respeito da aula expositiva, parte elaborada sobre as ondas mecânicas.



Fonte: Próprio (2021).

**Figura 02:** Mapa mental elaborado a respeito da aula expositiva, parte elaborada sobre as ondas eletromagnéticas.



Fonte: Próprio (2021).

Os mapas conceituais tiveram papel importante para a construção da aprendizagem dos alunos, pois o intuito foi fazer com que os alunos pudessem rever os assuntos abordados em sala de aula e assim estudar em casa, através de pesquisas na internet ou em livros didáticos e outras matérias, a fim de que a metodologia ativa fosse praticada por eles.

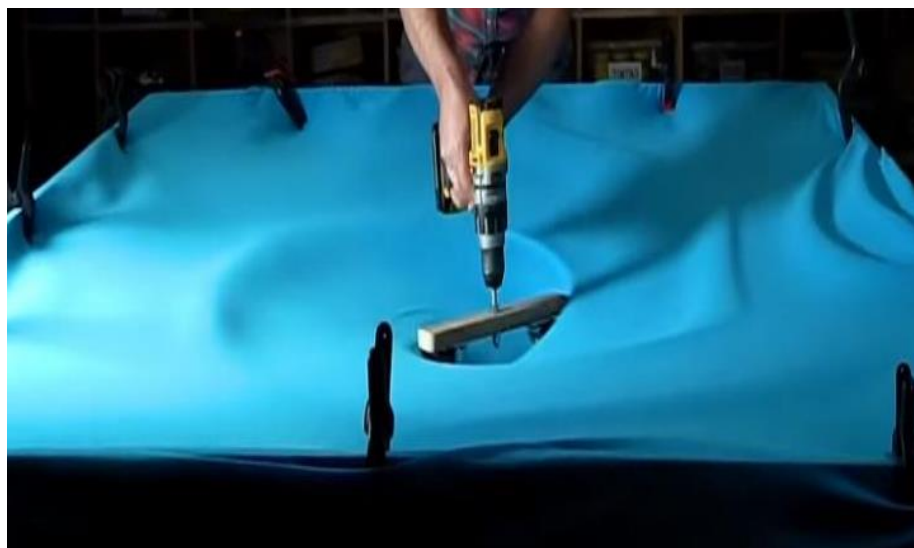
Um ponto interessante na etapa da aula expositiva foi que, mantendo os alunos ativos através de questionamentos se poderia existir uma terceira natureza de ondas, uma vez que já havíamos estudado as ondas mecânicas e as ondas eletromagnéticas tivemos algumas respostas interessantes como : “Eu já ouvi falar sobre ondas de Elliot”, “Eu já ouvi falar sobre ondas de calor”, “Eu já ouvi falar ondas solares”. Percebe-se aqui que os alunos começam a associar o movimento ondulatório em certas aplicações no dia-a-dia e tentam associar os conhecimentos adquiridos para responderem os questionamentos levantados pelo professor.

Ao longo do processo, houve novamente um surto de covid-19 na cidade e as aulas presenciais foram suspensas, levando novamente a escola onde trabalhamos para o modo remoto e todo o planejamento, até então, teve que ser repensado para o modo remoto. Nesse ponto, estávamos na etapa de aplicação do experimento, isto é, perto das etapas finais.

Assim, tivemos que adaptar o experimento a ser montado para um vídeo mostrando a montagem e a explicação. Assim, iniciamos nossa aula de maneira adaptada para o formato

remoto através de uma revisão superficial do conceito de gravidade segundo Newton e, em seguida, introduzimos o experimento realizado pelo canal Manual do Mundo, como forma de mostrar e trabalhar o conceito de ondas gravitacionais com os alunos, como é visto na figura 03.

**Figura 03:** Vídeo montagem do experimento realizado pelo manual do mundo sobre a propagação de ondas gravitacionais



**Fonte:** [www.youtube.com/watch?v=cCRThAGdyVE&ab\\_channel=ManualdoMundo](http://www.youtube.com/watch?v=cCRThAGdyVE&ab_channel=ManualdoMundo)

Após os alunos assistirem ao vídeo, perguntou-se o que eles tinham achado do experimento e quais pontos mais importantes eles anotaram e a maioria respondeu dizendo:

- “Professor, esse experimento é muito interessante, gostaria de ter feito no encontro presencial, teria sido muito bom!”;



- “Professor, agora eu entendi a diferença da gravidade na visão de Newton para a gravidade na visão de Einstein”;
- “Professor, agora faz sentido o motivo do Sol ser o centro do sistema solar, deveríamos ter mais aulas com experimentos, nem que seja através de vídeos”;
- “Professor, eu entendi que as ondas gravitacionais que mostra no vídeo são produzidas pela colisão de buracos negros no espaço-tempo e que objetos muito massivos também são capazes de distorcer o tecido do espaço-tempo criando dessa forma as ondas gravitacionais e também entendi que ela possui a velocidade da luz ao se propagarem, pois ela ocorre no vácuo inicialmente. Esse Einstein era muito brilhante mesmo”. Comentou um aluno que ficou impressionado com os detalhes do experimento.

Após finalizarmos a aula sobre as ondas gravitacionais, foi o momento de testar os conhecimentos dos alunos acerca do assunto, uma vez que esse trabalho tinha como destaque principal a inserção das ondas gravitacionais. Para avaliarmos a aprendizagem dos alunos foi feito como atividade um questionário com questões sobre as ondas gravitacionais e o experimento passado no vídeo, às perguntas foram feitas através do Google Forms.

Analisando as respostas obtidas pelos alunos percebe-se uma progressão linear dos mesmos a respeito do conhecimento abordado. Nota-se também que essa progressão não se dá em sua totalidade na turma, há aqueles que tem dificuldades na disciplina e, portanto, necessitam de um acompanhamento mais de perto junto com a equipe escolar para trabalhar um reforço na disciplina.

## **CONCLUSÕES**

Essa pesquisa surgiu como parte do trabalho de Dissertação de mestrado realizado no MNPEF – polo 38 UFRR. Onde, após algumas pesquisas realizadas online, em artigos, dissertações e principalmente em livros didáticos, surgiu a ideia de escrever sobre o tema Física Ondulatória com destaques para inserção do tema sobre Ondas Gravitacionais seguindo uma sequência didática, a fim de introduzir tais conteúdos na grade curricular das escolas de Boa Vista-RR, visto que não há a presença desses assuntos na matriz curricular estadual e nem mesmos nos atuais livros didáticos.

Para que fosse possível a inserção deste tema, criou-se como produto educacional uma sequência didática apoiada na proposta das Unidades de Ensino Potencialmente Significativas

---

(UEPS) de Moreira em conjunto com a Teoria da Atividade de Leontiev e as Metodologias Ativas de Morán, no intuito de promover a aprendizagem significativa e não mecânica nos alunos. Tal sequência didática tem por objetivo introduzir o conteúdo de Física Ondulatória com destaques para a inserção das Ondas Gravitacionais nas turmas da 2ª série do ensino médio das escolas de Boa Vista-RR.

Ao utilizarmos a metodologia proposta neste trabalho, houve a possibilidade de fazer avaliações qualitativas em cada encontro, criando desta forma possibilidades de fazermos discussões em cada aula e propondo desta maneira um aprofundamento nos conteúdos de maneira progressiva e integradora, onde os alunos participam ativamente do seu próprio aprendizado. Pôde-se ainda atender de maneira individual durante a aula aqueles alunos que demonstraram dificuldades na compreensão dos temas propostos.

Ao planejarmos as aulas, decidimos utilizar uma abordagem que facilitasse o entendimento dos conteúdos através de variadas formas, tais como gifs animados, vídeos, simuladores e experimentos. Optamos em adotar esse tipo de metodologia diferenciada da metodologia tradicional, pois queríamos que as aulas tivessem uma dinâmica que fosse de fácil aplicação e que pudesse trazer verdadeiramente uma aprendizagem significativa aos alunos, relacionando sempre que possível a teoria com a prática.

De acordo com o planejamento para a aplicação do produto educacional, precisaríamos de 8 aulas, ou seja, 4 encontros, uma vez que cada encontro era de duas aulas seguidas na semana e cada tempo de aula tinha 45 minutos de duração totalizando 90 minutos de aulas por semana. Porém, no último encontro que teríamos com a turma, houve um grande aumento de casos de Covid-19 na escola, o que fez voltarmos para as aulas remotas e o planejamento teve que ser reformulado.

Quanto à aprendizagem dos alunos relacionados a ondas gravitacionais, pudemos observar que mesmo sendo um assunto novo e que não se ouve falar muito no dia-a-dia, os alunos tiveram uma aceitação positiva do tema e muitos alunos demonstraram-se interessados na parte da física moderna quando estávamos trabalhando com a Teoria da Relatividade Geral. Considerando-se as características individuais de cada aluno e o aproveitamento observado, pode-se afirmar que os resultados da aplicação do produto educacional foram satisfatórios.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P; NOVAK, J.D; HANESIAN, H. Psicologia Educacional. Editora Interamericana. Rio de Janeiro, 1983.

LEONTIEV, A. N. O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). metodologia ativa para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto alegre: Penso, 2018. p. 35-40.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, [S. l.], p.1 - 19, 2015.

MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de Física. Estudos Avançados, [S. l.], v. 32, n. 94, p. 80, 2018. DOI: 10.1590/s0103- 40142018.3294.0006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152679>:. Acesso em: 30 dez. 2021.

OLIVEIRA, M K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione . Acesso em: 14 mar. 2023. 1993

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de, Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico , 2ª Ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>, acesso em: 30 de junho de 2021.

**TEMPO DE ESCOLA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE  
DA INTERAÇÃO ALUNO X PROFESSOR E SEUS REFLEXOS EDUCACIONAIS  
OPORTUNIZADOS PELA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL PROFESSOR  
MANUEL VICENTE FERREIRA LIMA – COARI/AM**

Leidiano Lima Candido<sup>1</sup>

**RESUMO**

A presente trabalho objetivou a análise da interação aluno x professor e seus reflexos educacionais oportunistados pela escola em tempo integral professor Manuel Vicente Ferreira Lima – Coari/AM. Enquanto lócus investigativo, escolheu-se a Escola Estadual em Tempo Integral Professor Manuel Vicente Ferreira, pois se trata da única escola de tempo integral do município. Para a amostragem, o estudo selecionou alunos, seus pais e responsáveis e professores da referida escola, valendo-se de critérios de inclusão e exclusão para definição final dos participantes, que contribuíram mediante participação em entrevistas com perguntas abertas. A técnica de amostragem empregada foi a não probabilística e intencional, e o número final dos participantes se deu mediante técnica de amostragem por saturação, na qual se interrompeu a captação de novos componentes no momento em que os dados obtidos começam a se repetir de modo sistemático. O presente estudo também se valeu de fontes secundárias para sua composição, dentre as quais se destaca a análise documental coletada na legislação vigente, em periódicos, artigos científicos e em livros e estudos sobre o assunto utilizados para embasar o marco legal e possibilitar uma discussão com marco teórico. A análise dos dados foi realizada com base em uma exaustiva leitura dos materiais escritos por Demo (2002), Paro (2009), Silva (2018), Gonçalves (2006), Gatotti (2009) e Teixeira (1960) que, em conjunto com outros autores e materiais consultados, forneceram aporte para o desenvolvimento deste estudo. A partir dos resultados da pesquisa, foi possível perceber que muito já se avançou com a oferta do ensino em tempo integral na comunidade analisada, possuindo tal iniciativa reflexos positivos tanto na esfera educacional quanto social. Entretanto, contatou-se que ainda há necessidade de se elucidar e explicitar os reflexos oriundos da oferta de uma educação em tempo integral, bem como a importância das horas-aula/dia a mais para êxito de uma educação integral que contemple as necessidades educacionais dos indivíduos e os preparem para o pleno exercício da cidadania.

---

<sup>1</sup>Leidiano Lima Candido

Licenciatura em Biologia e Química; Universidade Federal do Amazonas. UFAM Coari-Am, Brasil.

Mestrado; Universidade Del Sol – Unades – Py

Docente da Rede Estadual do Amazonas, município de Coari-Am, Brasil;

[leidianocandido@gmail.com](mailto:leidianocandido@gmail.com)

<https://orcid.org/ID - 0000-0003-3555-3513>

---

**Palavras Chave:** Ensino em Tempo Integral; Educação Integral; Educação de Qualidade; Políticas Públicas.

## **ABSTRACT**

The present work aimed to analyze the student x teacher interaction and its educational reflexes provided by the full-time school Professor Manuel Vicente Ferreira Lima – Coari/AM. As an investigative locus, the Full-Time State School Professor Manuel Vicente Ferreira was chosen, as it is the only full-time school in the municipality. For sampling, the study selected students, their parents and guardians and teachers from that school, using inclusion and exclusion criteria for the final definition of participants, who contributed by participating in interviews with open questions. The sampling technique used was non-probabilistic and intentional, and the final number of participants was given through the saturation sampling technique, in which the capture of new components was interrupted at the moment when the data obtained began to be repeated in a systematic way. . The present study also made use of secondary sources for its composition, among which stands out the document analysis collected in the current legislation, in periodicals, scientific articles and in books and studies on the subject used to support the legal framework and enable a discussion with theoretical framework. Data analysis was carried out based on an exhaustive reading of materials written by Demo (2002), Paro (2009), Silva (2018), Gonçalves (2006), Gatotti (2009) and Teixeira (1960) who, together with other authors and consulted materials provided support for the development of this study. From the results of the research, it was possible to perceive that much progress has already been made with the provision of full-time education in the analyzed community, with such initiative having positive effects both in the educational and social spheres. However, it was noticed that there is still a need to elucidate and explain the consequences arising from the provision of a full-time education, as well as the importance of extra class hours/day for the success of a comprehensive education that addresses the educational needs of students. individuals and prepare them for the full exercise of citizenship.

**Keywords:** Full-time Teaching; Comprehensive Education; Quality education; Public policy.

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo partiu da necessidade de se revelar os reflexos do ensino em tempo integral no Ensino Médio do município de Coari – AM após implementação da Escola Estadual em Tempo Integral Prof. Manuel Vicente Ferreira.

A relevância desta pesquisa se dá ao fato de não existirem estudos direcionados à comunidade local, que está sendo contemplada com o projeto desde o ano de 2017, o que favorece com o desconhecimento da população acerca da importância do fomento de iniciativas como esta.

Nessa perspectiva, pretendeu-se aqui lançar um olhar mais minucioso à escola em tempo integral, que por vezes é enxergada apenas como uma escola sem atrativos a mais, só que com uma carga horária maior.

Salienta-se que o cenário da referida escola alvo de análise é estar em um país com graves problemas sociais, que quase sempre estão associados não só às possibilidades de acesso e permanência, mas também à qualidade do ensino ofertado nas escolas.

Kersteneetzky (2006) reforça em seu estudo que o aumento da jornada escolar possibilita maior contato com os conteúdos didáticos. Neste contexto, o aluno recebe mais suporte educacional, pois as atividades de casa são feitas com auxílio e acompanhamento dos professores. Ademais, há maior participação em atividades extracurriculares, como artes, esportes e atualização tecnológica.

Dito isso, este estudo se apresentou como plenamente factível e foi desenvolvido com base em consultas oportunizadas por bancos de dados e indicadores educacionais disponíveis na internet. Além disso, como complemento, foram aplicados três questionários, sendo um direcionado aos alunos matriculados na unidade e os outros dois aos pais/responsáveis e professores, respectivamente. Sendo assim, este trabalho é resultante de pesquisas bibliográficas, coleta de dados e estudos de levantamentos no campo da educação, que por sua vez refletem, mesmo que de maneira fragmentada, as respostas buscadas.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O ensino em tempo integral em solo brasileiro teve sua origem marcada pelas iniciativas educacionais de Anísio Teixeira - renomado educador e escritor brasileiro conhecido não só por ser o criador da escola pública no país, mas também como um dos responsáveis pela democratização do ensino brasileiro.

Inspirados pelos ideais educacionais de John Dewey, de quem fora aluno durante seu mestrado cursado na Universidade de Columbia, em Nova York, Anísio Teixeira se destacou como expoente do movimento que distribuiu os ideais da "Escola Nova" em contraposição à "Escola Clássica", o qual primava pela necessidade de se colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação.

Em 1952, com o objetivo de consolidar a filosofia da Escola Nova no Brasil, Anísio Teixeira desenhou e construiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), localizado na

---

cidade de Salvador – BA. A referida instituição de ensino fora criada com o propósito e missão de possibilitar um ambiente educacional que ofertasse, ao mesmo tempo, atividades práticas e intelectuais nas chamadas “Escolas-Classe” e “Escola-Parque”, distribuídas no decorrer de todo o dia.

Os escolanovistas, dentre os quais se inclui Anísio Teixeira, defendiam que a educação tradicional era centrada no professor e na transmissão do conhecimento. Ou seja, o professor detém todo o saber e a autoridade ao se apresentar como único condutor do processo ensino-aprendizagem.

Anísio Teixeira defendia o ideal de que a educação integral, modelo educacional que defende a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas dimensões, ou seja, o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural, estaria intrinsecamente ligada à ampliação do tempo de permanência no espaço formal de ensino. Assim sendo, e em virtude disso, ao criar o CECR Teixeira defendeu que a partir dos moldes clássicos de educação deveria se criar um modelo de escola que abrigasse e ensinasse aos alunos em tempo integral, com o foco no aprimoramento global do indivíduo.

O acolhimento pela educação de tempo integral como objeto de estudo deve-se ao fato de que, para Anísio Teixeira, a criação de escolas públicas com este tipo de ensino possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais de acesso a uma educação de qualidade, capaz possibilitar uma formação integral adequada às novas gerações, principalmente àquelas pessoas oriundas de camadas mais pobres da sociedade.

Entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se têm pais, não têm lares em que possam ser educadas e se, aparentemente, têm escolas, na realidade não as têm, pois as mesmas têm passado a simples casas em que as crianças são recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral (TEIXEIRA, 1960, p. 288).

Percebe-se, portanto, que o processo educativo não caminha isoladamente do aspecto social, pois os alunos são frutos do meio e, como tais, vão refletir as dificuldades apresentadas, sejam elas possuir pais analfabetos que não conseguem auxiliar nas atividades extraclasse ou até mesmo o fato de necessitarem trabalhar para compor a renda familiar.

---

## **METODOLOGIA**

O estudo tem sua natureza classificada como pesquisa aplicada, pois visa gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Ademais, os resultados e a análise dos dados serão aqui apresentados de modo a corresponder aos objetivos que tiveram o intuito exploratório, descritivo e explicativo.

Desenho: Fenomenológico;

Enfoque: Qualitativo;

Tipo de investigação: Exploratória, Bibliográfica e de Campo;

População: Alunos, pais/responsáveis e professores da Escola Estadual em Tempo Integral Prof. Manuel Vicente Ferreira Lima, localizada no município de Coari – AM;

Amostra: Docentes= 24; Discentes= 93; Pais/responsáveis dos alunos= 25;

Critérios de seleção: Não probabilística; Alunos com 75% de frequência. Professores ativos na docência. Pais/responsáveis dos alunos matriculas com 75% de frequência;

Técnicas de Instrumentos e Coletas de dados: Guias abertos e discursivos, estudos bibliográficos;

### **Local da Pesquisa (local de estudos)**

A Escola Estadual em Tempo Integral Professor Manuel Vicente Ferreira Lima foi fundada em 13 de fevereiro de 2017 através do Decreto Governamental 37.633, publicado no Diário Oficial com o nome de Escola Estadual em Tempo Integral Professor Manuel Vicente Ferreira Lima, pertencente à Coordenadoria Regional de Coari. A escola está localizada na Estrada Coari-Mamiá, S/N, e atende alunos de todos os bairros da cidade e das comunidades rurais, oferecendo-lhes o Ensino Médio Integral através do Programa PROETI.

### **Instrumentos**

Os instrumentos utilizados para a pesquisa consistiram em três questionários, todos com dez questões abertas/discursivas, sendo elas direcionadas aos pais/responsáveis, alunos e professores da Escola Estadual em Tempo Integral Professor Manuel Vicente Ferreira Lima.

### **Coleta de dados**

---



Os dados necessários para a composição deste trabalho foram adquiridos por meio de estudo bibliográfico e da aplicação de três questionários, que foram repassados aos pais/responsáveis, alunos e professores em reunião, o que possibilitou uma análise mais realística do reflexo da educação em tempo integral na comunidade analisada.

Nesse contexto, a pesquisa fez o levantamento dos dados primários em referenciais bibliográficos, desenvolvendo, a partir de material já elaborado por diversos autores sobre o assunto, uma discussão que leve a reflexão sobre o objeto de estudo proposto que, somado aos dados obtidos junto à pesquisa de campo, responderão ao problema aqui elencado.

Para (STUMPF, 2006), a pesquisa bibliográfica é a base de toda e qualquer pesquisa, ou seja, planejamento global para o início de qualquer trabalho.

Como complemento, os questionários foram aplicados junto aos pais/responsáveis, professores e alunos em reunião agendada para tal fim.

O estudo se valeu ainda da técnica de observação que, segundo (Minayo, 2009), requer do pesquisador atenção e cautela, isto é, o mesmo deverá criar um vínculo com o grupo no qual irá coletar os dados, possibilitando um clima de aceitação e confiança para que a investigação tenha sucesso.

### **Análise de dados**

Para a análise dos dados, o estudo seguiu as orientações de (MINAYO, 2009, p.27), considerando os seguintes passos: ordenação, classificação e análise. Sistemáticamente, foi realizado um apanhado de todos os dados obtidos referentes ao público alvo da pesquisa.

Na análise documental/bibliográfica, pretendeu-se estabelecer articulações entre os referenciais teóricos e os dados coletados, respondendo às questões propostas nos objetivos da pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Após coleta de dados de campo por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas, realizou-se, com objetivo de trazer uma maior clareza aos dados obtidos, um agrupamento de respostas respeitando as opiniões e posicionamentos assumidos.

Na intenção de obter uma visão integrada dos dados e apreender detalhes específicos, foram realizadas análises de modo a responder à situação problema proposta. Isso se deu em virtude do estudo ter sido guiado por uma meta que, para ser atingida, necessitou de um passo a passo, seguido por métodos e análise das informações adquiridas.

Dessa forma, faz-se imprescindível apresentar o que foi analisado, tópico a tópico, questão por questão, com o objetivo de compreender como as respostas trazidas pelas entrevistas serviram como norte à pesquisa e, conseqüentemente, para as considerações finais expressas neste estudo.

Nesse sentido, as sínteses de respostas por grupos (alunos, pais/responsáveis e professores) serão aqui discutidas ponto a ponto, apontando-se como cada um dos grupos enxerga o tema/questão abordada, bem como suas principais justificativas que amparam os posicionamentos assumidos.

#### INTERAÇÃO ALUNO X PROFESSOR E SEUS REFLEXOS EDUCACIONAIS

Ao serem questionados se acreditavam que a maior interação com colegas e professores tem ajudado nos seus resultados acadêmicos de forma positiva ou negativa, 91,40% (n=85) dos alunos responderam que sim. Destes, 50,54% (n=47) justificaram tal posicionamento devido ao fato de terem mais pessoas para dar apoio e às relações sociais construídas. Por sua vez, 40,86% (n=38) dos alunos que assinalaram sim não justificaram seus posicionamentos.

**TABELA 01 - A MAIOR INTERAÇÃO TEM AJUDADO NO RESULTADO ACADÊMICO DE MODO: (ALUNOS)**

| Justificativa  | Quantidade de Repetições |     |
|--|--------------------------|-----|
|  | Não                      | Sim |
| Positivo, pois temos mais pessoas para dar apoio ao aluno e aprendemos a ter uma melhor relação com todos.                     |                          | 47  |
| Negativo, pois depende da personalidade de cada pessoa e alguns tem dificuldade de relacionamento, tanto professor como aluno. | 5                        |     |
| Respostas sem justificativas.  | 3                        | 38  |

FONTE: Dados da pesquisa (2022).

Os que assinalaram não, conforme pode ser observado na Tabela 01, representaram 8,60% (n=8), dentre os quais 5,38% (n=5) justificaram que a maior interação tem sido algo negativo pois depende da personalidade de cada pessoa, e que alguns têm dificuldades de relacionamento, tanto professor como aluno, o que torna o ambiente, por vezes, conflituoso.

Ao direcionar o presente questionamento aos pais e responsáveis, o estudo acolheu como unanimidade (100% | n=25) o posicionamento de que a maior interação tem ajudado no resultado acadêmico de modo positivo.

**TABELA 02 - A MAIOR INTERAÇÃO TEM AJUDADO NO RESULTADO ACADÊMICO DE MODO: (PAIS E RESPONSÁVEIS)**

| Justificativa   | Quantidade de Repetições |     |
|---|--------------------------|-----|
|   | Não                      | Sim |
| Positivo, pois o maior contato ajuda no aprendizado.    |                          | 22  |
| Positivo, pois as interações são favoráveis aos alunos. |                          | 3   |

FONTE: Dados da pesquisa (2022).

Todavia, ao justificar a razão por afirmarem ser favoráveis à maior interação professor x aluno, houve uma divisão das respostas que culminou no resultado em que 88% (n=22) dos pais ou responsáveis declararam que o maior contato ajuda no aprendizado enquanto 12% (n=3) afirmaram que as interações são favoráveis aos alunos.

Num terceiro momento, indagaram-se os professores se estes consideravam a interação entre docente e alunos como algo benéfico ao processo ensino-aprendizagem. Enquanto respostas, 83,33% (n=20) dos educadores defenderam que sim, enquanto 16,67% (n=4) sustentaram a afirmativa de que não.

**TABELA 03 - A MAIOR INTERAÇÃO TEM AJUDADO NO RESULTADO ACADÊMICO DE MODO: (PROFESSORES)**

| Justificativa  | Quantidade de Repetições |     |
|--|--------------------------|-----|
|  | Não                      | Sim |
| De forma positiva, pois quanto maior o tempo de interação, maior é o compartilhamento de experiências didático-pedagógica. |                          | 9   |
| De forma negativa, pois se vê a necessidade de mais fluidez.   | 3                        |     |
| Respostas sem justificativas.  | 1                        | 11  |

FONTE: Dados da pesquisa (2022).

Dentre os que defenderam ser algo positivo, 37,50% (n=9) alegaram enquanto justificativa o pensamento de que quanto maior o tempo de interação, maior é o compartilhamento de experiências didático-pedagógica; por outro lado, 12,50% (n=3) dos professores entrevistados alegaram que tanta interação é um fator negativo, pois gera morosidade aos processos. Outros 45,83% (n=11) assinalaram que sim e 4,17% (n=1) que não, mas não justificaram suas respostas.

## A INTERAÇÃO E SEUS IMPACTOS NOS RESULTADOS EDUCACIONAIS

Neste momento, os entrevistados foram levados a detalhar os motivos que os fizeram acreditar que uma maior interação com colegas e professores tem impactado, seja de forma positiva ou negativa, no aproveitamento educacional.

Partindo para o primeiro grupo entrevistado, os alunos, constatou-se que 89,25% (n=83) deles consideram a interação dentro do espaço escolar como algo positivo. Destes, 46,24% (n=43) entregaram como justificativa, relatos de que a maior interação proporciona uma melhor relação social com todos, tornando a escola um ambiente mais agradável; por sua vez, 43,01% (n=40) argumentaram que a maior interação com os professores é muito importante, pois os ajuda a aprender mais.

**TABELA 04 - POR QUAIS MOTIVOS A MAIOR INTERAÇÃO TEM IMPACTADO NOS RESULTADOS ACADÊMICOS (ALUNOS)**

| Justificativa  | Quantidade de Repetições |
|--|--------------------------|
| Nos proporciona uma melhor relação social com todos, tornando a escola um ambiente mais agradável que nos permitindo desenvolver melhor as atividades. | 43                       |
| As relações impactam muito positivamente em nossa vida, mas no ambiente escolar às vezes atrapalha.  | 10                       |
| A maior interação com os professores é muito importante, pois nos ajuda a aprender mais.   | 40                       |

FONTE: Dados da pesquisa (2022).

Entretanto, conforme pode ser observado na Tabela 16, 10,75% (n=10) dos educandos entrevistados sustentaram que embora as relações sociais impactem muito positivamente em suas vidas, no ambiente escolar às vezes atrapalha.

Ao se entrevistarem os pais e responsáveis, contatou-se que 88% (n=22) deles acreditam que a maior interação no espaço escolar é algo benéfico. Dentre eles, enquanto 48% (n=12) emprega à resposta a justificativa de que o impacto da maior interação muito positivo, pois gera nos alunos mais prazer em ir à escola, 40% (n=10) alega que a maior interação dos professores com os alunos cria uma proximidade que facilita o ensino.

**TABELA 05 - POR QUAIS MOTIVOS A MAIOR INTERAÇÃO TEM IMPACTADO NOS RESULTADOS ACADÊMICOS (PAIS E RESPONSÁVEIS)**

| Justificativa   | Quantidade de Repetições |
|---|--------------------------|
| O impacto é muito positivo, pois os alunos têm prazer em ir à escola. | 12                       |

|  |    |
|--|----|
| O impacto é negativo, pois os alunos ficam muito soltos.                             | 3  |
| A maior interação do professor com aluno cria uma proximidade que facilita o ensino. | 10 |

FONTE: Dados da pesquisa (2022).

Por sua vez, indo na contramão do defendido pela maioria da amostra, 12% (n=3) dos pais e responsáveis entrevistados defendem que a maior interação tem impacto negativamente dentro do espaço escolar, pois confere mais liberdade aos alunos.

Ao direcionar o mesmo questionamento aos professores, o estudo colheu como sendo positiva a maior interação dentro do espaço escolar para 87,50% (n=21) dos educadores entrevistados. Destes, 66,67% (n=16) alegaram que a maior interação contribui para o processo ensino-aprendizagem de modo positivo, pois, com a maior e melhor comunicação, tem-se facilidade para se ensinar e adquirir conhecimentos; por sua vez, 20,83% (n=5) dos educadores entrevistados foram sucintos na justificativa e se limitaram a contribuir que a maior interação é benéfica devido à troca de ideias.

**TABELA 06 - POR QUAIS MOTIVOS A MAIOR INTERAÇÃO TEM IMPACTADO NOS RESULTADOS ACADÊMICOS (PROFESSORES)**

| Justificativa   | Quantidade de Repetições |
|---|--------------------------|
| De forma positiva. Pois com a maior e melhor comunicação se tem facilidade para transmitir e adquirir conhecimento. | 16                       |
| De forma negativa pelo excesso de tempo gasto em sala de aula.  | 3                        |
| Positivo. Pela troca de ideias.   | 5                        |

FONTE: Dados da pesquisa (2022).

Entretanto, para 12,50% (n=3) dos professores ouvidos, conforme pode ser observado na Tabela 06, a interação tem peso negativo, pois demanda de muito tempo e acaba comprometendo o que deveria ser ensinado em sala de aula.

## CONCLUSÕES

No que concerne ao atingimento do objetivo principal delineado para este estudo, a presente pesquisa fora exitosa ao elucidar em seu marco teórico a relação entre tempo integral e qualidade da educação, no qual fica explícita a necessidade de horas-aula a mais por dia, conforme já acontece no ensino em tempo integral e em países com altos indicadores educacionais, para o desenvolvimento de um bom trabalho dentro do espaço escolar que resulte na garantia de uma oferta de educação de qualidade.

Desta forma com a referente pesquisa, que se limitou em verificar os reflexos causados pela educação em tempo integral na comunidade escolar, constatou-se que, para maioria dos entrevistados, a escola em tempo integral se apresenta como benéfica, gerando tanto benfeitorias educacionais quanto pessoais dada a mudança comportamental dos alunos para uma postura mais comprometida e engajada.

Dentre os principais benefícios apontados pelos participantes, há claramente uma divisão entre aqueles que são propriamente vinculados aos aspectos educacionais e outros que se atrelam ao social.

Do ponto de vista acadêmico, apontou-se o ensino em tempo integral enquanto fomentador de uma educação de mais qualidade; com oferta de mais saberes necessários às demandas sociais. Isso, segundo dados obtidos nas entrevistas, é reflexo não só da maior quantidade de horas diárias de aula, mas sim dos contextos oportunizados por esta, dentre os quais se destaca uma maior interação entre aluno e docente - que é dedicação exclusiva e pode executar seu trabalho com mais afincamento e direcionamento.

Por fim, espera-se que o resultado desta pesquisa tenha impactos positivos diante da implementação de novas iniciativas que fomentem o ensino em tempo integral e o ensino integral do indivíduo. Conseqüentemente, deseja-se que a oportunização de um ensino de mais qualidade seja a realidade de muitos outros brasileiros, e que a educação seja cada vez mais reconhecida enquanto um dos principais pilares que sustenta a sociedade e que, ao mesmo tempo que alicerça, a molda, fazendo-a evoluir positivamente.

Para a observação deste estudo e de seus determinantes e implicaturas, faz-se necessária a leitura de Leis e Normativas que tratam sobre o tema, dentre as quais vale se mencionar a constituição Federal de 1988 e a LDB/ 96. Neste sentido, recomenda-se uma profunda observação em relação aos princípios norteadores que o ensino em tempo integral e que alinham sua ação enquanto política pública.

Recomenda-se, também, a análise de todo processo histórico inerente ao tema, bem como da importância dos profissionais da educação em dedicação exclusiva para que se tenha sucesso em iniciativas que contemplem jornadas diárias de ensino iguais ou superiores a sete horas.

## REFERÊNCIAS

- DEMO, P. **Introdução à Sociologia: Complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social**. São Paulo: Atlas, 2002.
- FREITAS, C. R. de; GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educere & Educare**, v. 2, n. 3, p. 123-138, 2007.
- GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. 2009.
- JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo. (Org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: Ed. UNESP FHDSS, 2006.
- KERSTENEETZKY, C.L. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. **Ciência Hoje**, São Paulo, v.39, n.231, p. 19-23, 2006.
- LEFEHLD, N.A.S.; BARROS, A.J.P. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p
- MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de recherche en sciences sociales**. Paris: Dunod, 1995.
- SILVA, B. (Coord.). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Instituto de Documentação, 1986.
- STUMPF, Ida Regina. Pesquisa Bibliográfica. In: **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. DUARTE, Jorge e BARROS, Antonio (org). 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2006. 51-61 p.
- TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959
- TEIXEIRA, A. S. Centro de Educação Popular. In: ABREU, J. et. al. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 284-291.

## UMA ANÁLISE SOBRE O ESTILO LINGUÍSTICO NA ANEDOTA “RUI BARBOSA E O LADRÃO DE GALINHAS”

Vanderlei Francisco de Lima<sup>1</sup>  
Annielly de Brito<sup>2</sup>  
Edilânia da Silva Gonçalves<sup>3</sup>

### RESUMO

Neste trabalho, propomos analisar a anedota “Rui Barbosa e o Ladrão de Galinhas” focando no estilo linguístico dos personagens à luz dos estudos da Estilística Léxica. Para tanto, recorreremos teoricamente aos escritos de Emílio (2003), Monteiro (1992), Martins (2008), Santos (2010), Gorski (2011), entre outros. Metodologicamente, o presente trabalho foi construído a partir da pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, sendo também de cunho descritivo-interpretativa quanto ao objetivo delimitado (OLIVEIRA, 2008), tendo em vista que, na análise do *corpus*, descreveremos e interpretaremos a anedota em epígrafe à luz das contribuições das correntes teóricas citadas. A análise feita nos permitiu compreender que, como sujeitos falantes de uma língua, precisamos adequar nossa linguagem (seja mais ou menos monitorada) à situação comunicativa, nosso discurso, seja oral ou escrito, considerando o contexto sociocomunicativo em que estamos inseridos e o(s) nosso(s) interlocutor(es), a fim de que interação comunicativa possa acontecer com êxito. No caso da anedota em questão, percebemos que a adequação da linguagem entre o escritor Rui Barbosa e o Ladrão de Galinhas foi quebrada, primeiro, em decorrência de o gênero ser anedota, no intuito de provocar o humor, e, também, pelo nível de escolaridade dos personagens. É preciso atender ao propósito comunicativo do gênero textual/discursivo anedota, pois se o escritor estivesse adotado um nível de linguagem acessível à compreensão do ladrão, certamente não teria existido o sentido humorístico. Logo, em qualquer situação comunicativa faz-se necessário que conheçamos o contexto situacional em que está situada nossa comunicação e que nos comportemos linguisticamente de modo que o(s) interlocutor(es) possa(m) compreender nosso discurso seja através do código oral ou escrito.

Palavras-chave: Estilo Linguístico. Estilística Léxica. Anedota.

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAPF). Especialista em Linguística e Formação de Leitores pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). Mestrando em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em Rede Nacional (UERN/CAPF). Professor de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino da Paraíba (SEECT/PB), e-mail: [vanderleitralhosacademicos@gmail.com](mailto:vanderleitralhosacademicos@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pós-graduada em Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura na educação básica pela Universidade Pitágoras (UNOPAR). Mestranda em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em Rede Nacional (UERN/CAPF). Professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino da Paraíba (SEECT/PB), e-mail: [aniellybrito11@gmail.com](mailto:aniellybrito11@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAPF). Pós-graduada em Mídias na Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestranda em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em Rede Nacional (UERN/CAPF). Professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), e-mail: [edilaniajp10@gmail.com](mailto:edilaniajp10@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

No presente artigo, nosso objetivo central é analisar a anedota Rui Barbosa e o Ladrão de Galinha. Priorizaremos, nas discussões teóricas como também na análise do *corpus* desta pesquisa, as contribuições da Estilística Léxica que trata da expressividade das palavras considerando o léxico.

Neste trabalho, nossa matéria-prima de análise é o discurso. Dessa forma, consideramos que estudar sobre as questões discursivas é essencial para que possamos compreender as nuances do funcionamento da linguagem nas esferas sociais. Ao tratarmos a respeito do discurso neste trabalho, estamos considerando que, para além dos aspectos temporal e espacial que marcam a diversidade linguística, uma mesma língua sofre influência, variando-a em seus aspectos sociais (classe social, sexo, escolaridade e idade) e, também, estilísticos (estilo formal, informal, coloquial, culto) (CAMACHO, 1988).

O artigo está estruturado em quatro seções mais gerais: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Discussão dos Resultados e Considerações Finais. A seção que trata do arcabouço teórico está dividida em dois subtópicos, a saber: Estilística: breves considerações sobre o estilo linguístico na perspectiva da estilística léxica; O gênero textual/discursivo anedota. Consideramos ser essencial enfatizarmos teoricamente sobre esses conceitos, visto que são estas discussões embasarão a análise feita nesta pesquisa na seção "Discussão dos resultados".

Por esta razão, primeiramente apresentamos uma breve contextualização sobre a Estilística e a Estilística Léxica, uma vez que as questões estilísticas na linguagem estão relacionadas a variações linguísticas e ao estilo lexical. Além disso, trouxemos alguns conceitos sobre o gênero textual/discursivo anedota. A quarta seção cumpre a função principal de evidenciar a análise do *corpus* que escolhemos: uma anedota. Nossa análise evidenciará o sentido humorístico, os aspectos estilísticos e de variação que atravessam a linguagem dos personagens da referida anedota, ou seja, o estilo na perspectiva das variações linguísticas (formal, informal, coloquial e culto) e, também, o estilo lexical dos personagens Rui Barbosa e o ladrão.

Que esta pesquisa possa contribuir significativamente para os pesquisadores que se dedicam aos estudos da Linguística Textual no âmbito da análise do discurso na perspectiva da Estilística Léxica enquanto corrente teórica que fundamenta este trabalho.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### ESTILÍSTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTILO LINGUÍSTICO NA PERSPECTIVA DA ESTILÍSTICA LÉXICA

Neste tópico, discutiremos sobre a Estilística enquanto corrente teórica da Linguística, já que essa ciência se volta para os estudos que focalizam as expressividades da linguagem.

A Estilística tem como objeto de estudo o estilo. Entretanto, o termo “estilo” tem sido marcado por várias definições em relação à análise por parte de alguns teóricos que se dedicam a estudar a estilística. O que nos faz compreender que não existe uma definição puramente exata e/ou precisa de estilo, mas, a junção de conceitos que estão relacionados à concepção de estilo conforme a funcionalidade que desejamos atribuir à linguagem quer seja oral ou escrita. Nesse viés, “[...] pode-se qualificar o estilo de mil maneiras: formal, simples, redundante, conciso, energético, coloquial, grotesco, [...] romântico, clássico [...]” (MONTEIRO, 1992, p. 42).

No que concerne ao surgimento da estilística, podemos citar dois dos maiores influentes dessa corrente iniciada no século XX, sendo estes: Charles Bally corroborando para a estilística da língua e Leo Spitzer com foco na estilística literária. Em detrimento dessas duas subdivisões apresentadas, a estilística da língua trata de observar as expressões afetivas no uso real da língua falada, em vista de um uso que considera o momento e as várias maneiras possíveis de expressar-se, atenuadas à sensibilidade. Por outro lado, temos a estilística literária na qual todos os recursos expressivos se encontram estritamente nas intenções da obra literária e do autor, que reflete o mundo e as vivências.

No entanto, algumas definições do que seja estilo se fazem necessárias para compreendermos a dimensão de tal objeto de estudo da estilística. Não nos interessa aprofundar com maior precisão em todas as definições, mas serão destacadas apenas algumas que ganharam maior notoriedade por focalizar melhor a noção de variação do estilo linguístico. Assim, Martins (2008) descreve que:

No domínio da linguagem têm sido tão numerosas as definições de estilo que vários linguistas têm procurado classificá-las de acordo com os critérios em que elas se fundamentam. [...] [A definição de estilo pode ser indicada] como *desvio da norma*; [...] como *elaboração*; [...] como conotação. [...] estilo como *escolha* entre alternativas de expressão [...]. (MARTINS, 2008, p. 01)

As colocações feitas por Martins (2008) nos levam a compreender que a estilística pode considerar o estilo enquanto um desvio na norma culta, já que tudo que é utilizado nessa

concepção fora da norma padrão também pode ser entendido como estilo; ou por escolhas seja das palavras para atingir com maior firmeza o leitor, seja para interagir ou para comunicar com um interlocutor. Desse modo, podemos chegar a uma conclusão mais exata de que o estilo está relacionado ao modo como escrevemos ou falamos.

A Estilística é bastante ampla em seus estudos, tendo em vista a dimensão a qual alcançou quando sucedeu à Retórica. Assim como a estilística da língua e a estilística literária, temos ainda esta mesma corrente numa perspectiva sociolinguística, assim como na funcional, léxica, fônica e estrutural. Tendo em vista essas subáreas, estamos concebendo a Estilística em paralelo à Sociolinguística, visto que essas teorias, respectivamente, tematizam sobre os estilos linguísticos, considerando as expressividades da língua e, também, as variações linguísticas.

Martins (2008) ao citar dois importantes linguistas ingleses, David Crystal e Derek Davy, afirma que a “Estilística” é uma corrente da Linguística que tem o caráter de analisar os aspectos das variedades linguísticas. Desse modo, a diversidade linguística diz respeito às várias formas de utilizar a língua em uso nos mais variados contextos sociais.

Concordamos com Martins (2008, p. 06) quando afirma que “[...] nas diferentes situações que se nos apresentam em nossa vida social, usamos diferentes variedades de linguagem”. O estilo está relacionado às variações da linguagem, por isso, necessitamos adequar a linguagem aos contextos sociocomunicativos.

O estilo linguístico é resultante do modo como as pessoas se expressam, isto é, a forma de dizer, falar e escrever leva ao estilo de linguagem repleto de subjetividade e afetividade. Assim, é necessário considerarmos o que falar, (mensagem) para quem falar (os sujeitos) como falar (entonação) e o nível dos nossos discursos.

Sendo assim, é importante considerar “[...] uma estilística preocupada com a variação no uso da linguagem, ou seja, com a escolha analítica de seus termos” (EMÍLIO, 2003, p. 129). Nesta pesquisa, nossa investigação volta-se para as variações do estilo linguístico que cada indivíduo utiliza dependendo das variações das situações de comunicação como, por exemplo, estilo formal, informal, coloquial e culto.

Seguindo essa linha de raciocínio, Martins (2008) acrescenta que “[...]. Cabe à estilística estudar as variedades, quer da língua falada, quer da língua escrita, adequadas às diferentes situações e próprias de diferentes classes sociais. Para este autor, Estilística é Sociolinguística [...]”. O foco de análise é, então, o estilo e suas variações.

Assim, a estilística léxica refere-se aos estudos expressivos da linguagem através das palavras, ou seja, do léxico. As palavras podem abstrair vários significados a depender do contexto comunicativo (CÂMARA JR, 1978).

## O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO ANEDOTA

Muitos são os gêneros circuláveis na esfera social e que caberiam ser analisáveis, porém nosso destino de discussão é, precisamente, o gênero anedota. Mas, para isso, se faz necessário refletir brevemente o que é um gênero para entendermos a anedota como tal, classificada enquanto gênero.

Segundo Marcuschi (2008, p. 150), os gêneros textuais “[...] tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo [...]”. Nessa perspectiva, os gêneros são maleáveis e sua quantidade um tanto numerosa se adapta às mais variadas situações de comunicação humana.

Podemos conceituar a anedota/piada como um gênero responsável pelo sentido humorístico causado pela pluralidade de interpretações. A linguagem desse gênero é bastante rica em expressividade na qual resulta no cômico, cujo objetivo é provocar risos. Sobre isso, Possenti (2002, p. 37) descreve que: “[...] A propósito de sentidos, as piadas ilustram de forma brutalmente clara a tese da ambiguidade, ou ainda melhor, do equívoco que a linguagem pode produzir”. Podemos afirmar que a anedota representa um exemplo de textos humorísticos que tem o objetivo de ativar o humor por meio do discurso neles presente.

Uma das primeiras funções da piada é provocar o humor. No entanto, Possenti (2022, p.25) ainda afirma que: “[...] a piada fornece material para vários estudos (linguísticos, sociológicos, antropológicos, psicanalíticos, etc.)”. Dessa forma, o gênero acima citado é bastante vasto de possibilidades de estudos, infinitas formas de análises em vários campos. Essas várias alternativas de estudos com a anedota se dão justamente pela pluralidade de sentidos que ela oferece.

Parafraçando as ideias de Muniz (2004) acerca da estrutura composicional do gênero piada, Santos (2010, p. 04) afirma que “A estrutura da piada é, pois, constituída inerentemente pelo tipo narrativo. Geralmente apresenta forma de diálogo precedido por uma contextualização do lugar, tempo e identidade social/cultural dos personagens”. O sentido da piada não se faz

somente pelas palavras postas, há outros elementos que contribuem para a construção e efetivação do significado cômico que as piadas possuem.

Para compreendermos uma piada, muitas vezes, é necessário que tenhamos conhecimento prévio do assunto que ela traz, como também entender o contexto, o lugar e o tempo em que são construídas. É imprescindível enfatizar o fator identidade social/cultural dos personagens, pois é recorrente ouvir e ler piadas que trazem uma linguagem típica própria dos personagens e, muitas vezes, é esse o fator que determina a compreensão da piada.

Além das características já citadas, é importante frisar a presença da ambiguidade na anedota, elemento esse que aparece constantemente nesse tipo de texto que, do ponto de vista conceitual, é definido como:

[...] um texto que parece falar de uma coisa, mas que fala de outra, ou melhor, fala das duas, colocando ora uma ora outra em primeiro plano. [...] Mais que isso, cabe-lhe descobrir que, havendo dois o mais óbvio deles deve de alguma forma ser posto de lado, e o outro, o menos óbvio, é aquele que, em um sentido muito relevante, se torna dominante (POSSENTI, 2002, p. 39)

A ambiguidade se torna um fator determinante para que o humor aconteça na piada, ou até mesmo a forma como as palavras e frases estão postas no texto, ou seja, a linguagem do personagem seja ela rebuscada ou coloquial pode ser utilizada propositalmente para causar o efeito cômico, da mesma forma que se podem usar palavras fora do contexto que tenham um significado e ser usado com outro sentido na intenção de provocar o riso.

Assim sendo, a anedota é vasta de sentido e intenções, assim como a linguagem e o estilo que nela são empregados tem uma intenção, um propósito embutido no corpo do texto, ou seja, todos os recursos sejam linguísticos ou de sentidos nela contidos tem uma finalidade, uma função. Para melhor compreensão, Santos (2010, p. 07) considera que a piada “[...] possui uma carga de sentidos múltiplos que opera na quebra de expectativa no fechamento do texto, quando o leitor opta por escolhas ambíguas e deslocamento de sentido”. Logo, essa quebra de sentido, de expectativas e escolha ambíguas predominantemente na piada, é característica marcante da pluralidade de sentidos e/ou possibilidades de interpretações.

## **METODOLOGIA**

Para a realização deste trabalho, inicialmente buscamos embasamento teórico através da pesquisa bibliográfica considerando as contribuições teóricas de Emílio (2003), Monteiro

(1992), Martins (2008), Santos (2010), Gorski (2011), Possenti (2002), Camacho (1988), entre outros.

A abordagem de pesquisa é qualitativa (OLIVEIRA, 2008), uma vez que nossa pretensão não é quantificar dados, mas sim problematizá-los e compreendê-los numa dada realidade ou contexto. Em relação ao objetivo deste trabalho, nossa pesquisa é descritiva e interpretativa (OLIVEIRA, 2008) tendo em vista que, na análise do *corpus* descrevemos e interpretamos os discursos dos personagens da anedota “Rui Barbosa e o Ladrão de Galinhas” à luz das contribuições da Estilística Léxica.

A própria anedota em questão é o nosso *corpus* e nela buscaremos compreender, nesta pesquisa, as marcas do estilo lexical no discurso dos personagens que a constituem.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do *corpus* partirá da anedota “Rui Barbosa e o Ladrão de Galinhas”, na qual daremos ênfase às marcas estilísticas decorrentes da expressividade linguística e às variações linguísticas nos discursos dos personagens.

Cada gênero discursivo apresenta estilos linguísticos diferentes. No caso da anedota escolhida para este trabalho, ela apresenta o cômico, recurso imprescindível resultante do contexto, da linguagem e de seus recursos estilísticos. Vejamos a anedota propriamente dita:

### *Rui Barbosa e o Ladrão de Galinhas*

*Certa vez, um ladrão foi roubar galinhas justamente na casa do escritor Rui Barbosa.*

*O ladrão pulou o muro, e cercou as galinhas. Naquele alvoroço, Rui Barbosa acordou de seu profundo sono, e se dirigiu até o galinheiro.*

*Lá chegando, viu o ladrão já com uma de suas galinhas, e disse:*

*“— Não é pelo bico-de-bípede, nem pelo valor intrínseco do galináceo; mas por ousares transpor os umbrais de minha residência. Se for por mera ignorância, perdoo-te. Mas se for para abusar de minha alma prosopopeia, juro-te pelos tacões metabólicos de meus calçados, que dar-te-ei tamanha bordoada, que transformarei sua massa encefálica em cinzas cadavéricas.”*

*O ladrão, todo sem graça, virou-se e disse:*

*“— Cumé, seu Rui, posso levar a galinha ou não?”*

**Fonte:** Texto disponível na internet, no site [www.piadas.com.br/piadas/ladroses/rui-barbosa-o-ladrao-galinhas](http://www.piadas.com.br/piadas/ladroses/rui-barbosa-o-ladrao-galinhas)

Partindo da leitura da anedota exposta, o efeito de humor justifica-se por haver uma quebra na coerência discursiva em decorrência do estilo linguístico entre os personagens-falantes. Noutras palavras, Rui Barbosa, por ser um famoso diplomata e escritor intelectual, utilizou um estilo de linguagem rebuscado com algumas expressões conotativas, já o ladrão, sujeito inferior tanto na condição social como também no grau de escolaridade (repertório linguístico) adotou um estilo de linguagem coloquial típica da conversação diária.

Nesse sentido, na anedota em epígrafe o sentido cômico, isto é, humorístico está relacionado ao fato de não haver comunicação entre os personagens pelo fato de o ladrão não compreender o discurso carregado pelas marcas de estilo na linguagem sofisticada proferida pelo escritor Rui Barbosa. Podemos observar esse efeito cômico e a quebra de expectativas no seguinte trecho: **"O ladrão, todo sem graça, virou-se e disse: "— Cumé, seu Rui, posso levar a galinha ou não?"**". O sentido cômico está atrelado ao uso linguístico em decorrência de o ladrão não compreender o discurso oral e formal de Rui Barbosa.

Mediante o estilo de linguagem adotado por Rui Barbosa, inferimos que o famoso escritor letrado não falava a linguagem do povo, ou seja, um estilo de linguagem em um sentido mais acessível e/ou coloquial do dia a dia para que o ladrão entendesse a mensagem. No entanto, em virtude das marcas estilísticas no discurso que Rui Barbosa estava furiosamente proferindo, não houve a preocupação com a adequação da linguagem em se tratando do escritor para com o ladrão de galinhas, acarretando assim, o sentido humorístico em decorrência das escolhas lexicais do escritor.

Em se tratando do estilo lexical, podemos perceber o rebuscamento no estilo e na compreensão da linguagem na seguinte passagem: **"— Não é pelo bico-de-bípede, nem pelo valor intrínseco do galináceo; mas por ousares transpor os umbrais de minha residência. Se for por mera ignorância, perdoo-te. Mas se for para abusar de minha alma prosopopeia, juro-te pelos tacões metabólicos de meus calçados, que dar-te-ei tamanha bordada, que transformarei sua massa encefálica em cinzas cadavéricas."** Poderíamos deduzir que se o ladrão estivesse roubando as galinhas por mera necessidade, Rui Barbosa o perdoaria, mas caso estivesse abusando da índole do escritor, o ladrão de galinhas seria penalizado.

A partir do estilo de linguagem adotado pelo escritor, esperávamos que o ladrão se assustasse e tivesse uma reação contrária esperada no final da piada. Nesse contexto, percebemos que após a fala de Rui Barbosa, o ladrão não teve nenhuma reação de fuga, isso é

notável pela naturalidade do ladrão ao fazer a pergunta ao escritor: "O ladrão, todo sem graça, virou-se e disse: — **Cumé, seu Rui, posso levar a galinha ou não?**".

Em se tratando da variação estilística/linguística, poderíamos nos perguntar: quem é o ignorante, o escritor ou o ladrão? Apesar de o ladrão ser um sujeito submisso à condição social e ter usado um estilo de linguagem informal, ele mantém certo grau de respeito para com o escritor. Isso está evidente na expressividade estilística: "**seu Rui**". Rui Barbosa não mantém sequer respeito em relação às escolhas lexicais para com o ladrão em se tratando de adequar o seu estilo de linguagem.

É nesse viés que a anedota ganha o sentido cômico/humorístico pelo fato de o gênero exigir essa característica e de predominar este estilo de linguagem de ambos os personagens para provocar o humor. Assim, o humor dar-se-á também, principalmente, pelo léxico de Rui Barbosa. Daí surge à necessidade de sabermos que, para efetivarmos nossos discursos orais ou escritos com os interlocutores nas múltiplas situações comunicativas da vida cotidiana, quer seja em casa, na escola ou no trabalho, devemos adequar nosso estilo de linguagem ao contexto sociocomunicativo e ao público (sujeitos) ao qual estamos nos direcionando.

É fundamental considerar além do estilo formal, informal, coloquial e culto, outros fatores: idade, sexo, classe social, escolaridade, cultura, repertório linguístico e o grau de instrução dos interlocutores para não correr o risco de não entendermos o conteúdo da mensagem proferida pelo emissor e, assim, não passarmos, talvez, pela mesma situação que o ladrão de galinhas em se tratando da interação comunicativa/discursiva.

## CONCLUSÕES

A realização desta pesquisa nos possibilitou tecer uma análise descritiva e interpretativa a respeito da anedota "Rui Barbosa e o Ladrão de Galinhas" à luz dos aspectos estilísticos na perspectiva da Estilística Léxica. Das reflexões teóricas feitas e considerando o *corpus* analisado, compreendemos que assim como os gêneros textuais possuem suas especificidades e características próprias, a língua também possui. Assim, faz-se necessário que o sujeito falante adeque seu tipo de linguagem ao contexto comunicacional ao qual está inserido.

A análise da anedota nos permitiu compreender que o sujeito falante deve adequar sua linguagem (seja mais ou menos monitorada) à situação comunicativa, seu discurso, seja oral ou escrito, considerando o contexto sociocomunicativo em que está inserido e o(s) seu(s) interlocutor(es), a fim de que interação comunicativa possa acontecer com êxito. No caso da



anedota, percebemos que a adequação da linguagem entre o escritor Rui Barbosa e o Ladrão de Galinhas foi quebrada, primeiro, em decorrência de o gênero ser anedota, no intuito de provocar o humor, e, também, pelo nível de escolaridade dos personagens.

É preciso, portanto, atender ao propósito comunicativo do gênero discursivo, pois se o escritor estivesse usado um nível de linguagem acessível à compreensão do ladrão, certamente não teria existido o sentido humorístico. Como sujeitos falantes da Língua Portuguesa, devemos ter consciência de que, em qualquer situação comunicativa, faz-se necessário que conheçamos o contexto situacional em que está situada a comunicação e que nos comportemos linguisticamente, de modo que o interlocutor possa compreender nosso discurso ou entender a mensagem, seja através do código oral ou escrito.

Perceber a importância de usar a linguagem adequada ao ambiente, ao contexto é imprescindível para o bom funcionamento da interação comunicativa. Temos como exemplo a anedota analisada acima, se Rui Barbosa tivesse adotado uma outra forma de falar, ou seja, um estilo linguístico mais coloquial certamente o ladrão teria entendido sua mensagem imediatamente. Portanto, nas situações comunicativas é necessário que tenhamos conhecimento do contexto da produção e da recepção dos gêneros. Também devemos nos comportar linguisticamente fazendo uso de uma linguagem acessível a fim de que nosso(s) interlocutor(es) possa(m) entender nossos discursos.

## REFERÊNCIAS

CÂMARA JR, J. M. Estilística sintática. In: \_\_\_\_\_. **Contribuição à estilística portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978, p. 64-74.

CAMACHO, R. G. A variação linguística. In: SÃO PAULO (Estado). **Subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º e 2º graus**. São Paulo: SE-CENP, 1988. v. 3.

EMÍLIO, A. **Panorama evolutivo: estilística e estilo**. 2003. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/24](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/24). Acesso em: 10 de jan. de 2023.

GORSKI, E. M. **A variação estilística na ótica da sociolinguística laboviana: (re)dimensionando o papel do contexto**. Natal/RN, 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Edair%20Maria%20G%C3%B6rski%20%28UFSC%29.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

MARTINS, N. S. **Introdução à Estilística**. São Paulo: Edusp, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. Editora Parábola, 2008.

MONTEIRO, J. L. **O escopo da estilística**. A Estilística. São Paulo: Ática, 1992.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PIADAS. **Rui Barbosa e o Ladrão de Galinhas**. Disponível em: <http://www.piadas.com.br/piadas/ladroses/rui-barbosa-o-ladrao-galinhas>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

POSSENTI, S. **Os humores da língua: análise lingüística de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SANTOS, P.M.N. Piada: caracterização e conceituação de um gênero: A margem - **Revista Eletrônica de Ciência Humanas, Letras e Arte**. Seção Estudos, Uberlândia, ano 3, n. 6, p. 109-116, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.mel.ileel.ufu.br/amargem/amargem6/estudos/MARGEM3-E06.pdf>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

## **UNO ORGÂNICO - PROPOSTA PARA APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO DE HIDROCARBONETOS NA ESCOLA MARCOS ALBERTO DE SÁ LEITÃO EM ASSU-RN - PIBID**

Willian Peixoto de Oliveira<sup>1</sup>  
Thuiza Carla de Melo<sup>2</sup>  
Carlos Antônio Barros e Silva Júnior<sup>3</sup>  
Aline Kelly de Souza Melo<sup>4</sup>

### **RESUMO**

O artigo a seguir discute sobre a importância e a utilização dos jogos na educação, com foco na química, tendo em vista que o objetivo principal é aplicar um jogo desenvolvido pelos autores, o texto foi fundamentado e firmado principalmente nas ideias e pensamentos de PIAGET e VYGOTSKY para a pesquisa bibliográfica. A proposta será aplicada posteriormente pelo grupo do PIBID de licenciatura em química do campus Ipanguaçu, é efetuado na escola Marcos Alberto de Sá Leitão, em Assu-RN. Ao final do estudo, foram buscados resultados de projetos já aplicados, para a obtenção de resultados esperados para ter uma melhor conclusão sobre a temática, já que a proposta a seguir ainda será aplicada.

Palavras-chave: Jogo. Química. Educação.

### **ABSTRACT**

The following article discusses the importance and use of games in education, with a focus on chemistry. The main objective is to apply a game developed by the authors. The text is based on the ideas and thoughts of PIAGET and VYGOTSKY for bibliographic research. The proposal will be subsequently applied by the PIBID group of Chemistry undergraduate teaching at the Ipanguaçu campus, and will be carried out at the Marcos Alberto de Sá Leitão school in Assu-RN. At the end of the study, results of previously applied projects were sought to obtain expected results and to draw better conclusions about the theme, as the proposed study is yet to be applied.

Keywords: Game. Chemistry. Education.

### **INTRODUÇÃO**

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Química, IFRN , willian.peixoto@escolar.ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Licenciatura em Química, IFRN , thuiza.carla@escolar.ifrn.edu.br

<sup>3</sup> Mestre em Ciências Climáticas, Escola Marcos Alberto de Sá Leitão, kelly.aline09@gmail.com

<sup>4</sup> Mestre em Ensino, IFRN, carlos.junior@ifrn.edu.br

O ensino de química é frequentemente desafiador, tanto para os estudantes quanto para os professores. Isso ocorre em parte porque a química é uma disciplina complexa que envolve muitos conceitos abstratos e teóricos, além de uma linguagem própria que pode ser difícil de compreender. Além disso, a química exige que os estudantes tenham uma sólida base em matemática e em outras ciências, como a física e a biologia., visando isso, a proposta é a utilização de um jogo para auxiliar no aprendizado dessa disciplina.

A utilização de jogos na educação remonta à Grécia Antiga, onde jogos como o jogo da oca, um jogo de tabuleiro, foram usados para ensinar estratégia e habilidades de pensamento crítico. No século XIX, jogos de tabuleiro e jogos de cartas eram usados na educação para ensinar matemática, geografia, história e literatura. O objetivo era tornar o aprendizado mais agradável e interativo. E com a evolução do nosso mundo, os jogos não ficaram para trás e estão também presentes dentro das nossas escolas.

Os jogos estão sendo bem mais vistos e discutidos com o avanço da tecnologia e consequentemente, também dos jogos, até os de cartas e tabuleiro, e com isso os docentes enxergam isso como uma oportunidade, segundo João Pedro da Silva, pesquisador e professor da Universidade de Brasília, Os jogos educativos, desde o passado, têm sido usados como uma forma lúdica e criativa de ensino, e continuam sendo uma alternativa pedagógica atrativa.

À vista disso, podemos ressaltar a importância dos jogos para o aprendizado, para o ensino de matérias vistas como menos atrativas pela maioria dos discentes, como a química, uma vez que, de uma forma cativante e descontraída pode introduzir coisas complexas e abstratas dentro do conhecimento do aluno, em especial para alunos do ensino médio, que são em sua maioria adolescentes, onde se observa uma dificuldade maior para direcionar sua atenção para coisas que não os interessam.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A importância dos jogos na educação:

O uso de jogos na educação é uma área de pesquisa em rápido crescimento. Acredita-se que o uso de brincadeiras pode melhorar a motivação, engajamento e desempenho dos alunos. Além disso, os jogos podem ajudar a desenvolver habilidades como resolução de problemas,

pensamento crítico e colaboração. Segundo Miranda (2001) apud ABDALLAH, PIRES (2010), mediante o jogo didático, vários objetivos podem ser atingidos, relacionados à cognição, afeição, socialização, motivação e criatividade. Ademais, de acordo com Piaget (1975) os jogos são classificados em três sistemas de jogo: jogo de exercício (prazer funcional); jogo simbólico (jogo inventado, de —faz de conta), e o jogo de regras (devido a regras, ocorre interação entre os indivíduos o que permite a integração social).

Diversos estudos têm apontado para os benefícios do uso de jogos na educação. Por exemplo, uma revisão sistemática de estudos sobre o uso de jogos na educação descobriu que os jogos podem melhorar a motivação, o engajamento e a aprendizagem dos alunos em diversos níveis de ensino. Para VYGOTSKY (1991) os adolescentes, diante de um jogo desenvolvem o raciocínio lógico, em conjunto, segundo BRAGA et al (2019), o aluno pode jogar ao mesmo tempo que aprende, conseguindo inclusive relembrar assuntos aprendidos anteriormente, podendo assim não ser usado apenas como um instrumento de diversão.

Os jogos educativos podem ser usados em diversas áreas, como matemática, ciências, história e línguas. Esses jogos são projetados para ajudar os alunos a aprender enquanto se divertem. Eles podem incluir jogos de simulação, jogos de quebra-cabeça, jogos de aventura, jogos de estratégia, entre outros, porém, a utilização do jogo como meio educativo demorou a ser aceita no ambiente educacional (Gomes et al, 2001, apud ABDALLAH, PIRES, 2010), onde podemos perceber isso até nos dias atuais, onde poucos educadores sabem da sua importância e benefícios, muito pelo pensamento tradicional ainda enraizado nos nossos ambientes de ensino.

Uma das teorias que sustentam o uso de jogos na educação é a teoria da carga cognitiva. Segundo essa teoria, os jogos podem ajudar a reduzir a carga cognitiva dos alunos, permitindo que eles se concentrem em aprender o conteúdo de maneira mais eficiente, porém, o jogo somente não é o suficiente, segundo POZO (1998), o professor deve auxiliar na tarefa de formulação e de reformulação de conceitos ativando o conhecimento prévio dos alunos com uma introdução da matéria que articule esses conhecimentos à nova informação que está sendo apresentada.

Em resumo, a utilização de jogos na educação tem sido objeto de extensas pesquisas e acredita-se que possa trazer benefícios significativos para a motivação, envolvimento e rendimento dos estudantes. Além disso, os jogos educativos são uma maneira divertida e eficaz de ensinar uma variedade de habilidades e conceitos em diversas áreas, e segundo GOMES et al (2001), pode ser empregado com o objetivo de alcançar certos objetivos educacionais, representando uma opção para aprimorar o rendimento dos alunos em tópicos que apresentam maior dificuldade de assimilação.

A importância do ensino de química de forma mais dinâmica:

O ensino de química tem recebido críticas frequentes por ser considerado monótono e pouco envolvente para os estudantes. É tido como possível que essa abordagem tradicional de ensino de química possa ser um fator que contribui para a escassez de interesse e motivação dos alunos em relação a essa matéria. Porém, não podemos negar que a química é uma ciência que ocupa uma posição central, sendo fundamental em todos os campos do conhecimento humano. (USBERCO & SALVADOR; 2005, apud LIMA et al, s.d.).

Uma estratégia de ensino de química mais dinâmica pode incluir atividades práticas, jogos educativos, demonstrações, experimentos e outras técnicas que possam tornar o aprendizado mais atrativo e envolvente para os estudantes. Existem trabalhos que auxiliam nesse problema, como foi pesquisado por Russel (1999) apud LIMA et al, s.d., em extensa revisão bibliográfica, onde o mesmo descreve artigos que utilizam jogos para ensinar nomenclatura, fórmulas e equações químicas, conceitos gerais em Química.

É evidente que uma abordagem mais dinâmica para o ensino de química pode ajudar a desenvolver habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico, colaboração e comunicação, que são habilidades importantes para o sucesso em diversas áreas da vida. A memorização dos nomes e símbolos dos elementos químicos sempre foi uma tarefa aborrecida para o estudante por tratar-se de um grande número de termos sem uma aplicação prática na sua vida cotidiana (Mariscal, 2009 apud apud LIMA et al, s.d.).

Em suma, uma estratégia de ensino de química mais dinâmica pode contribuir para tornar o aprendizado mais atraente e cativante para os estudantes. Essa abordagem pode resultar em maior envolvimento e aprendizagem dos alunos nessa disciplina, além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades cruciais para o êxito futuro dos estudantes, desde que aplicada adequadamente., afinal, a elaboração de uma estrutura de conhecimentos em química ou em qualquer outra disciplina parte da formação ou aquisição de conceitos (PALANGANA, 1994).

Importância dessas dinâmicas na fase da adolescência:

Como foi abordado anteriormente, a química é dita como monótona e pouco envolvente para os discentes, mesmo não podendo negar a importância da disciplina, isso aplicada ao ser humano adolescente no ensino médio, ainda tem mais consequências, segundo PIAGET (1970):

Durante a adolescência, a atenção é frequentemente instável e é difícil para o professor obter a atenção do aluno durante longos períodos de tempo. Isso se deve em parte à grande variedade de interesses e preocupações dos adolescentes, bem como à sua tendência a se distrair facilmente com estímulos externos (Piaget, 1970, p. 206).

Isso se torna uma preocupação e um obstáculo que evidenciam a importância de novas dinâmicas e formas de ensinar.

A faixa de idade é de suma importância na educação, como cita PIAGET (1969), onde elucidada que a educação deve variar de acordo com a idade, e na mesma obra também comenta que a educação secundária deve levar em consideração a crescente capacidade do adolescente de pensar hipoteticamente e abstratamente, mostrando a importância dos docentes estarem cientes e se adaptarem ao seu ambiente educacional e ter em seu conjunto de ideias, uma variedade de formas de ensinar e de mostrar o conteúdo para seus alunos.

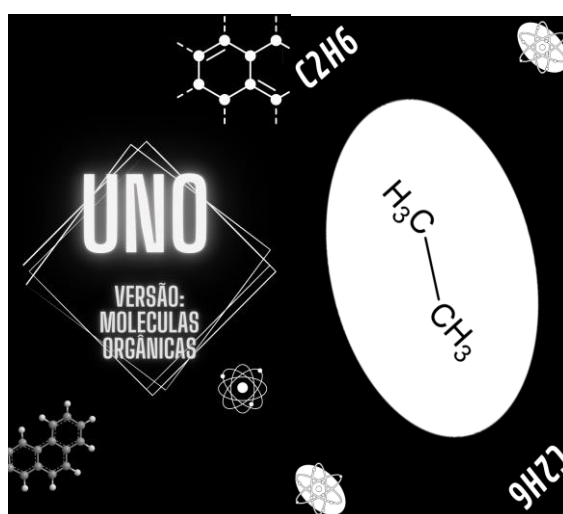
E os jogos surgem como opção para a educação, principalmente nessa faixa de idade, por conta dos vários benefícios anteriormente citados, mas também pelo desenvolvimento cognitivo do adolescente ser influenciado pela sua interação com adultos e com outros adolescentes, por isso educação deve levar em conta a importância dessas interações sociais

(VYGOTSKY, 1978). Uma vez que o papel da educação é ajudar o adolescente a desenvolver sua capacidade de pensamento crítico e reflexivo (VYGOTSKY, 1978).

## METODOLOGIA

O jogo foi desenvolvido baseado no *Card Game* já existente, o UNO, foram utilizadas a mecânica do jogo e algumas regras para complementar o desenvolvimento com uma outra temática, visando a revisão do conteúdo de química orgânica, mais especificamente classificação e nomenclatura de hidrocarbonetos. Também foi feita uma pesquisa acerca da importância da utilização de jogos na educação e sobre o valor de ensinar química de uma forma mais dinâmica e prazerosa dentro de nossas escolas, foram consultados estudos em forma de artigo para a obtenção dessas informações, principalmente nos trabalhos de GOMES et al (2001), VYGOTSKY (1991) e PIAGET (1975).

O jogo já foi desenvolvido e a aplicação será feita na Escola Estadual Marcos Alberto de Sá Leitão, em Assu-RN, após a volta definitiva das aulas no ano de 2023, mais especificamente nas salas de 3º ano. As cartas que irão ser utilizadas no jogo tiveram seus *designs* feitos no Canva, sem inspiram também no modelo e padrão do UNO, com temática e cores diferentes, enquanto as moléculas presentes foram geradas na aplicação "Chemsketch":



Fonte: Própria (2022).



Como foi dito anteriormente, algumas regras derivam do jogo original, porém, com algumas alterações visando a aprendizagem do conteúdo passado em sala de aula, as regras são:

- Todos os jogadores começam com 7 cartas;
- O jogo se inicia pelo jogador mais velho em caso de primeira partida ou pelo último vencedor;
- As cartas terão que ser jogadas sobre as outras contanto que tenham alguma semelhança que terá que ser apontada pelo jogador (ex: número de carbonos ou classificação);
- As últimas 3 cartas poderão que ser jogadas apenas se o jogador disser a nomenclatura correta da mesma, em caso de erro outro jogador poderá apontar o erro para que o jogador que errou puxe uma carta do monte, caso quem apontou a infração esteja equivocado, ele deve puxar duas cartas;
- A carta C<sub>6</sub>H<sub>6</sub> (Anel Aromático) tem o poder de fazer com que o próximo jogador puxe 3 cartas, o efeito pode ser acumulativo caso o próximo jogador também tenha um C<sub>6</sub>H<sub>6</sub> (o efeito do C<sub>6</sub>H<sub>6</sub> só funcionará caso o jogador que à jogou diga “anel aromático” ou “benzeno”);
- O jogo termina quando um dos jogadores fica sem nenhuma carta, se tornando assim o vencedor.

Algumas das regras foram adaptadas visando a autonomia do aluno e também estimulando um pouco a competitividade como ferramenta interação social e discussão do conteúdo, fazendo assim, um jogo mais dinâmico onde independente de jogarem de forma individual, ainda exista a socialização entre os jogadores.

A execução dessa dinâmica com a utilização do Uno Orgânico será feita após a aula teórica para que o aluno tenha a base necessária para entender e prosseguir com o jogo, logo, isso ajudaria na aprendizagem trazendo o assunto de volta para o aluno de uma forma descontraída mas sem fugir do objetivo proposto pela metodologia.

## **RESULTADOS ESPERADOS E DISCUSSÕES**

Após a aplicação do jogo como ferramenta de aprendizado, o esperado é que não mude o comportamento dos alunos, afinal, segundo PIAGET (1962) O jogo é um meio natural de

aprendizado, porém, esperamos mudar os resultados e desempenho dos alunos na disciplina de química. Pois o Uno Orgânico tem o objetivo de melhorar o aprendizado e aumentar o desempenho dos discentes, e para validar a minha tese, trago alguns estudos que ajudam a consolidá-la:

Um estudo feito por ROCHA et al (2017) usa um jogo educativo para auxílio na aprendizagem, e obteve os seguintes resultados: “Como resultado desta pesquisa, conclui-se que, mesmo com o curto contato com o jogo, os alunos tiveram uma melhora significativa em seu aprendizado”.

Em concordância, outro estudo feito por VAHLDICK E SILVA (2020), onde eles usam um jogo para auxiliar o aprendizado do modelo atômico de Bohr, mostra que: “Ambos os testes apresentaram médias muito baixas, no pré-teste com 3,21 e no pós-teste com 4,19. Porém, ao comparar ambas as médias, pôde-se concluir com significância estatística que os alunos evoluíram no desempenho”.

## **CONCLUSÕES**

Em síntese, pode-se concluir que existe uma evolução com relação a utilização desse método de ensino dentro dos nossos ambientes escolares, além de que, os estudos que foram feitos os levantamentos bibliográficos, mostram que, os resultados são significativos e positivos para seus discentes. Assim, encorajando ainda mais não só o estudo sobre o assunto, como também o desenvolvimento de novos jogos para agregar ao conjunto e auxiliar docentes que querem usar essa estratégia, uma vez que isso comprovadamente ajuda na compreensão e no entendimento, sendo assim importante para o ensino de química.

## **REFERÊNCIAS**

BRAGA, N. C.; MACHADO, V. M.; FERREIRA, A. M. T., Jogo Didático “Protozooses do Brasil”. Revista Brasileira de Educação Básica, v. 4, n. 12, p. 1-9, mar. 2019.

BREDA, T. V., PICANÇO, J. L., A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DE JOGOS: APRENDENDO DE FORMA PRAZEROSA E ESPONTÂNEA, II SEAT – Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade, UFG / IESA / NUPEAT, 2011.

CAMPOS, L. M. L. et al., A PRODUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA PROPOSTA PARA FAVORECER A APRENDIZAGEM, s.d.

CARVALHO, H. W. P. et al, ENSINO E APRENDIZADO DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DINÂMICO-INTERATIVA, 2007.

GOMES, R. R.; FRIEDRICH, M. A Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia. In: EREBIO,1, Rio de Janeiro, 2001, Anais..., Rio de Janeiro, 2001, p.389-92.

LIMA, E. C. et al, Uso de Jogos Lúdicos Como Auxílio Para o Ensino de Química, s.d.

MARISCAL, A. J. F.; IGLESIAS, M. J. Soletando o Brasil com símbolos químicos. Química nova na escola, vol. 31 nº1, 2009. pág 31 - 33.

MIRANDA, S., No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. In: Ciência Hoje, v.28, 2001 p. 64-66. POUGH, F. H.; HEISER, J. B.; MC FARLAND A vida dos Vertebrados. 2. ed. Atheneu: São Paulo, 1999.

PALANGANA, I. C., Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotski: a relevância do social. São Paulo: Plexus, 1994.

PIAGET, J., A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 370p.

PIAGET, J., A psicologia da criança, Nova York: Basic Books, 1969.

PIAGET, J., Brincar, sonhar e imitar na infância, W. W. Norton & Company, 1962.

PIAGET, J., *Ciência da educação e psicologia da criança*, Nova York: Orion Press, 1970.

POZO, J. I., *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. 3. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998. 284p.

ROCHA, F. B. et al, *AbaQuim - Um Jogo Educativo para Auxílio na Aprendizagem de Distribuição Eletrônica Química*, SBIE, 2017.

RUSSELL. J. V., *Usando jogos para ensinar química - uma bibliografia anotada*. *Journal of Chemical Education*, v.76, n.4, p.481, 1999.

SAUTCHUK, L., ANTIQUEIRA, L. M. O. R., *ARAUCARTAS: O JOGO DE CARTAS COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ABORDAGEM DA BIODIVERSIDADE*, Revbea, São Paulo, 2021.

SILVA, J. P., *Jogos educativos e sua aplicação no ensino fundamental: uma abordagem metodológica*. *Revista de Educação Pública*, Brasília, 2015.

USBERCO; J.; SALVADOR; E. *Química 1 – química geral*. 11. ed. – São Paulo: Saraiva, 2005.

VAHLDICK, A., SILVA, W. T., *Um Jogo Sério para Suportar o Aprendizado do Modelo Atômico de Bohr*, *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 2020.

VYGOTSKY, L. S., *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VYGOTSKY, L. S., *Mente na sociedade: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.



## **IV Simpósio de Educação**

*"Ressignificar o ensino para promover  
mudanças na aprendizagem"*

## **DEM PASSARINHAR: EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

Vitor de Oliveira Lunardi<sup>1</sup>  
Diana Gonçalves Lunardi<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A educação ambiental permite que pessoas construam valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação e sustentabilidade ambiental. Este estudo pretendeu estimular crianças na prática de observação de aves, para promover o letramento científico e o protagonismo infantil. O projeto #vempassarinharRN consistiu de 12 encontros presenciais bimestrais, entre 2021 e 2023, com duração de 1,5h. Estes encontros consistiram de uma apresentação teórica e uma caminhada para a observação de aves, com o auxílio de binóculos, em uma das três áreas no Rio Grande do Norte: Parque Ecológico Mauricio de Oliveira e campus universitário da UFERSA, em Mossoró, e área verde e costeira em Tibau do Sul. O público-chave incluiu principalmente crianças de 7 a 11 anos, da rede pública de ensino. Como instrumento de apoio à aquisição do conhecimento, foram utilizados desenhos impressos de aves nativas para colorir e a prática de dobradura de papel. Participaram deste projeto 60 crianças e 20 jovens, registrando-se, no total, 28 espécies de aves. Mais da metade das crianças e jovens demonstraram alguma habilidade na identificação das aves, reconhecendo características típicas, como cores das penas e formato do bico e da cauda e no uso de binóculos. Embora a atividade de pintura e dobradura de papel tenha sido opcional, todas as crianças optaram por realizá-las, seguindo o mesmo padrão de coloração da espécie-chave. A prática de observação de aves, quando conduzida de forma adequada, pode contribuir para habilidades e competências voltadas à conservação e sustentabilidade ambiental.

Palavras-chave: Aves. Biodiversidade. Conservação ambiental.

### **ABSTRACT**

Environmental education allows people to build social values, knowledge, skills, attitudes and capacity aimed at conservation and environmental sustainability. This study aimed to encourage children to practice birdwatching, to promote scientific literacy and children's protagonism. The #vempassarinharRN project consisted of 12 bi-monthly face-to-face meetings, between 2021 and 2023, lasting 1.5 hours. These meetings consisted of a theoretical presentation and a walk to observe birds, with the aid of binoculars, in one of the three areas in Rio Grande do Norte: Mauricio de Oliveira Ecological Park and UFERSA University campus, in Mossoró, and green area and coastal in Tibau do Sul. The key audience mainly included children between the ages

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Biociências, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), [lunardi.vitor@ufersa.edu.br](mailto:lunardi.vitor@ufersa.edu.br)

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Engenharia e Ciências Ambientais, Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), [lunardi.diana@ufersa.edu.br](mailto:lunardi.diana@ufersa.edu.br)

of 7 and 11, from the public school system. As an instrument to support knowledge acquisition, printed drawings of native birds were used for coloring and the practice of paper folding. Sixty children and 20 young people participated in this project, registering a total of 28 species of birds. More than half of the children and young people showed some ability to identify birds, recognise typical characteristics, such as feather colors and beak and tail shape, and use binoculars. Although the painting and paper folding activity was optional, all children chose to do it, following the same coloring pattern as the key species. The practice of birdwatching, when properly conducted, can contribute to skills and competencies focused on conservation and environmental sustainability.

Keywords: Birds. Biodiversity. Environmental Conservation.

## **INTRODUÇÃO**

O acesso ao ensino superior no Brasil está entre os mais baixos entre os 46 países avaliados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018). Em 2017, a porcentagem de brasileiros entre 25 e 64 anos com ensino superior era inferior a 20% (OCDE, 2018). Contudo, no Brasil, as maiores taxas de empregabilidade e a maior remuneração salarial são destinadas às pessoas que concluíram o ensino superior (OCDE, 2018). A região Nordeste do Brasil tem a menor proporção de pessoas com ensino superior completo no Brasil (IBGE, 2018). Em 2017, 49% dos brasileiros de 25 a 64 anos tinham ensino médio incompleto (OCDE, 2018), e cerca de 11,8% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos, que estavam entre os 20% da população de menor renda, abandonaram a escola sem completar o ensino fundamental (IBGE, 2018). Em uma avaliação envolvendo a população brasileira, a pobreza afetou crianças e jovens de até 14 anos em cerca de 43%, valor superior ao de outras faixas etárias (IBGE, 2018).

A educação ambiental é um processo por meio do qual as pessoas constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação e sustentabilidade ambiental (BRASIL, 1999). Conforme a Política Nacional de Educação Ambiental, instituída no Brasil em 1999, por meio da Lei nº 9.795, são princípios básicos da educação ambiental:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a

garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999).

Dentre os objetivos fundamentais da educação ambiental está o incentivo à participação das pessoas na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 1999). Nesse sentido, a escola e a comunidade funcionam como território estratégico para a promoção deste objetivo, uma vez que ambos subsidiam a construção coletiva e a troca de conhecimento, além da melhoria do bem-estar em sociedade. A educação ambiental, em sua concepção mais ampla, nasce de uma proposta de modelo de desenvolvimento, que visa assegurar às presentes e futuras gerações bem-estar, respeitando a capacidade de suporte do planeta.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Em 2015, a Organização das Nações Unidas lançou um documento intitulado "Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável". Neste documento, são apresentados 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas associadas, como um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade, para reduzir a pobreza e a desigualdade, proteger a biodiversidade e os recursos naturais e garantir paz e justiça, para todas as pessoas e futuras gerações (ONU, 2015). Nesse sentido, o envolvimento de crianças no alcance desses objetivos é fundamental, pois são elas as responsáveis pelo futuro das nações. O ODS 4 considera que "A educação permite a mobilidade socioeconômica ascendente e é uma chave para escapar da pobreza". Porém, o acesso de crianças à educação de qualidade, em regiões vulneráveis do mundo, é um desafio, especialmente no que diz respeito às condições ambientais e socioeconômicas (ONU, 2020).

O objetivo de desenvolvimento sustentável 15 - vida na terra - visa proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra, e deter a perda de biodiversidade. Neste objetivo 15, são propostas nove metas, incluindo a necessidade de tomar medidas urgentes e significativas para reduzir a degradação de habitats naturais e a perda de biodiversidade e proteger e evitar a extinção de espécies ameaçadas (ONU, 2015). Contudo, nas comunidades urbanas e rurais pobres do Nordeste brasileiro, há uma lacuna entre a



educação básica e o campo da ciência e tecnologia, dificultando o engajamento de crianças em cada um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

De acordo com o Comitê Brasileiro de Registros Ornitológicos, existem, no Brasil, 1971 espécies de aves. Destas, 293 espécies, ou seja, 14,9%, estão classificadas como endêmicas (espécies com ocorrência restrita a determinada área geográfica), situando o Brasil entre os países com a maior taxa de endemismo do mundo (PACHECO et al., 2021). Apesar desta rica biodiversidade, 257 espécies de aves, ou seja, 13%, constam na Lista Nacional de Espécies Ameaçadas de Extinção (MMA, 2022), como resultado do intenso desmatamento, expansão urbana sobre as áreas naturais, poluição, caça ilegal e tráfico de animais silvestres. Para reverter esse cenário, diversas instituições têm investido esforços em programas de recuperação, conservação e educação ambiental.

O tráfico de animais silvestres é responsável pela retirada de cerca de 38 milhões de espécimes da natureza no Brasil, por ano (RENCTAS, 2001). Estima-se que a maior parte destes animais seja ave, uma vez que 82% das apreensões realizadas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), em 1999 e 2000, foram de aves. Aves vivas, mortas, além de penas e ovos são comercializados no tráfico, sendo a maioria destas originária de países tropicais, com grande biodiversidade de avifauna (RENCTAS, 2001). Quando aves silvestres são retiradas de seu habitat natural, a teia alimentar torna-se fragilizada, os ecossistemas naturais tornam-se mais vulneráveis e os serviços ecossistêmicos podem ser comprometidos.

Diferentes colorações, cantos e comportamentos são características que levam os humanos a admirarem as aves. Esta admiração tem resultado na organização de pessoas em Clubes de Observação de Aves ([coabrasil.com.br/](http://coabrasil.com.br/)), no compartilhamento de dados resultantes das observações (e.g. [ebird.org/brasil/home](http://ebird.org/brasil/home); [www.wikiaves.com.br](http://www.wikiaves.com.br)) e no desenvolvimento do turismo de observação destes animais, de maneira sustentável (e.g., [ebird.org/brasil/home](http://ebird.org/brasil/home), [seo.org/](http://seo.org/)).

Como parte da educação infantojuvenil, a prática de observação de Aves pode ser um meio para estimular o letramento científico e o protagonismo infantojuvenil, além de promover oportunidades para que crianças desenvolvam habilidades para seus futuros projetos de vida (e.g., ARDOIN et al., 2020; JACKSON et al., 2021). Para a prática de observação de aves, exercita-se o treinamento do silêncio, da concentração, da paciência e da empatia. Esta prática também possibilita oportunidades de exercício da oralidade, no momento da comunicação,

quando se estimula a divulgação científica para públicos diversos.

O letramento científico pode ser exercitado na prática de observação de aves, a partir do desenvolvimento de hipóteses e na coleta, análise e apresentação dos resultados (e.g., [academy.allaboutbirds.org/course-list/](https://academy.allaboutbirds.org/course-list/)). Adicionalmente, pode estimular o conhecimento de diferentes atividades profissionais e da importância das Universidades e Institutos de Ensino e Pesquisa na formação de recursos humanos e no desenvolvimento da Ciência. Assim, este estudo pretendeu estimular a habilidade de observação de aves em crianças e jovens da rede pública de ensino básico, para promover o letramento científico e o protagonismo infantojuvenil, por meio da observação, análise e interpretação dos dados.

## **METODOLOGIA**

Para a execução do projeto de extensão intitulado #vempassarinharRN foram realizados 12 encontros presenciais mensais, entre 2021 e 2023, com duração de 1,5 h, no início da manhã ou no final da tarde - horários que favoreceram a observação de aves nativas em seu ambiente natural. Estes encontros foram coordenados por um docente doutor, com amplo conhecimento técnico-científico em observação de aves em ambiente natural, acompanhado de uma equipe técnica, formada por docentes e discentes de graduação e pós-graduação. Os encontros consistiram de uma apresentação teórica, de aproximadamente 20 min, sobre o uso dos equipamentos de observação e registro das aves e sobre a ecologia das aves com ocorrência local. Para apoiar a apresentação teórica, foram utilizados três banners de identificação de aves do bioma Caatinga (Figura 01a) e Mata Atlântica. Em seguida, foi destinado 40 min a 60 min para uma caminhada lenta, silenciosa e cuidadosa, em busca de aves, por meio da observação direta (Figura 01b) ou escuta de vocalização. Ao término da caminhada, foram destinados 10 min para elaboração da lista de aves registradas durante o encontro e socialização das impressões e percepções individuais e coletivas.

As atividades de observação de aves foram realizadas em três áreas do Rio Grande do Norte: parque ecológico Mauricio de Oliveira e área verde do campus universitário da UFERSA, ambos em Mossoró e área verde e zona costeira de uma comunidade quilombola, em Tibau do Sul. O público-chave incluiu principalmente crianças de 7 a 11 anos, da rede pública de ensino básico, mas também jovens de 12 a 17 anos. Para participar dos encontros de observação de aves em áreas verdes, todas as crianças e jovens contaram com a autorização prévia da equipe de gestão escolar ou responsável familiar legal. A equipe organizadora

forneceu guias de identificação de aves (Figura 1c), binóculos, lanche e água potável. Para viabilizar a atividade prática de observação de aves, as crianças e jovens foram divididos em pequenos grupos, conduzidos por um monitor.

Como instrumento de apoio à aquisição do conhecimento, as crianças participantes dos encontros receberam desenhos impressos de aves nativas (Figura 02a), observadas durante as caminhadas. Estes desenhos são uma representação fiel da espécie, permitindo que as crianças usem as cores características de cada uma das aves para se familiarizar com o processo de identificação, a nível de espécie. Alguns desenhos para colorir foram extraídos do site <http://apassarinhologa.com.br/> e do livro de colorir Aves Migratórias (SAVE BRASIL, 2020), enquanto outros foram esboçados pela própria equipe do projeto. A prática de dobradura de papel, seguida de pintura (Figura 02b), também foi utilizada como atividade de apoio à observação e identificação de aves (Figuras 02c; 02d).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os encontros do projeto #vempassarinharRN contaram, no total, com a participação de 60 crianças e 20 jovens. Nestes encontros, foram registradas, no total, 29 espécies de aves, sendo 19 espécies nativas em Mossoró e 20 em Tibau do Sul (Quadro 01). Nestes municípios, também foram registradas duas espécies exóticas, pardal (*Passer domesticus*) e bico-de-lacre (*Estrilda astrild*). Exclusivamente, em Tibau do Sul, foram registradas cinco espécies de aves limícolas costeiras migratórias, originárias da região Neártica (Quadro 02).

A prática regular de observação de aves pode proporcionar a iniciação à leitura científica, buscando a compreensão do papel ecológico das espécies e dos serviços ecossistêmicos que estas desempenham. Também pode propiciar a interpretação da importância da diversidade em diferentes aspectos, desde os biológicos e ecológicos, até os sociais e econômicos (MMASSY; RØSKAFT, 2013).

**Quadro 01:** Lista de espécies de aves continentais observadas durante os encontros do projeto de extensão #vempassarinharRN, realizados de 2021 a 2023.



#### IV Simpósio de Educação

"Resignificar o ensino para promover mudanças na aprendizagem"

| Nome Científico               | Nome Popular            | Município de Registro |              |
|-------------------------------|-------------------------|-----------------------|--------------|
|                               |                         | Mossoró               | Tibau do Sul |
| <i>Ardea alba</i>             | garça-branca-grande     |                       |              |
| <i>Columbina picui</i>        | rolinha-picuí           |                       |              |
| <i>Coragyps atratus</i>       | urubu-de-cabeça-preta   |                       |              |
| <i>Crotophaga ani</i>         | anu-preto               |                       |              |
| <i>Eupsittula cactorum</i>    | periquito-da-caatinga   |                       |              |
| <i>Eupetomena macroura</i>    | beija-flor-tesoura      |                       |              |
| <i>Pseudoseisura cristata</i> | casaca-de-couro         |                       |              |
| <i>Galbula ruficauda</i>      | ariramba-de-cauda-ruiva |                       |              |
| <i>Todirostrum cinereum</i>   | ferreirinho-relógio     |                       |              |
| <i>Pitangus sulphuratus</i>   | bem-te-vi               |                       |              |
| <i>Myiodynastes maculatus</i> | bem-te-vi-rajado        |                       |              |
| <i>Cyanocorax cyanopogon</i>  | gralha-cancã            |                       |              |
| <i>Troglodytes musculus</i>   | corruíra                |                       |              |
| <i>Turdus rufiventris</i>     | sabiá-laranjeira        |                       |              |
| <i>Mimus saturninus</i>       | sabiá-do-campo          |                       |              |
| <i>Icterus jamacaii</i>       | corrupião               |                       |              |
| <i>Coereba flaveola</i>       | cambacica               |                       |              |
| <i>Tangara sayaca</i>         | sanhaço-cinzento        |                       |              |
| <i>Paroaria dominicana</i>    | cardeal-do-nordeste     |                       |              |
| <i>Volatinia jacarina</i>     | tiziu                   |                       |              |
| <i>Sicalis flaveola</i>       | canário-da-terra        |                       |              |
| <i>Euphonia chlorotica</i>    | fim-fim                 |                       |              |
| <i>Estrilda astrild</i>       | bico-de-lacre           |                       |              |
| <i>Passer domesticus</i>      | pardal                  |                       |              |

Fonte: Própria (2023).

Quadro 02: Lista de espécies de aves limícolas costeiras observadas durante os encontros do projeto de extensão #vempassarinharRN, realizados de 2021 a 2023.

| Nome Científico                | Nome Popular           | Município de Registro |              |
|--------------------------------|------------------------|-----------------------|--------------|
|                                |                        | Mossoró               | Tibau do Sul |
| <i>Charadrius semipalmatus</i> | batuíra-de-bando       |                       |              |
| <i>Calidris alba</i>           | maçarico-branco        |                       |              |
| <i>Calidris pusilla</i>        | maçarico-rasteirinho   |                       |              |
| <i>Numenius phaeopus</i>       | maçarico-de-bico-torto |                       |              |
| <i>Arenaria interpres</i>      | vira-pedras            |                       |              |

Fonte: Própria (2023).

No primeiro encontro do projeto #vempassarinharRN, 10% (n=8) das crianças e jovens demonstraram conhecimento prévio na identificação de aves. Contudo, a partir do terceiro encontro, mais da metade das crianças e jovens participantes (n=52) demonstraram alguma habilidade na identificação das aves observadas, por meio do reconhecimento de características típicas, como cores das penas e formato do bico e da cauda. Este público-chave também demonstrou interesse em obter informações adicionais sobre a biologia e ecologia de determinadas espécies, além de compartilhar experiências vividas em momentos prévios, envolvendo alguma ave. Embora a atividade de pintura dos desenhos das aves tenha sido opcional, todas as crianças optaram por realizá-las, seguindo o mesmo padrão de coloração da espécie-chave. Assim como o aumento da capacidade de identificação das aves, a habilidade no uso do binóculo também foi significativa.

No primeiro contato com o binóculo, a principal dificuldade foi o ajuste de foco e a formação de uma única imagem, a partir de duas lentes. Após o terceiro encontro, as crianças e jovens demonstram estar familiarizados com o equipamento, fazendo o ajuste de foco, de forma mais independente. Dentre todas as crianças e jovens participantes, uma jovem declarou desejar seguir a carreira de ornitologia, dedicando regularmente um tempo após os encontros para a contemplação dos guias de identificação de aves.

O engajamento das comunidades locais na observação de aves tem sido um meio destas conhecerem melhor sua biodiversidade, o que contribui para aumentar seu empoderamento para conservar, administrar e defender efetivamente a biodiversidade e serviços ecossistêmicos locais (e.g., MMASSY; RØSKAFT, 2013).

**Figura 01:** Registro de imagens do projeto #vempassarinarRN: (a) banner identificação de aves do bioma Caatinga em Mossoró, RN; (b) crianças observando aves costeiras em Tibau do Sul, RN, com o auxílio de binóculos e (c) consultando um guia de identificação de aves.



Fonte: Própria (2023).

**Figura 02:** Registro de imagens do projeto #vempassarinharRN: (a) criança colorindo ariramba-de-cauda-ruiva e (b) em atividade de dobradura de papel para representar a ave cardeal-do-nordeste, em Mossoró, RN, e (c) crianças observando aves em área de Mata Atlântica e (d) área verde urbanizada, em Tibau do Sul, RN.



Fonte: Própria (2023).

Aprender a reconhecer espécies de aves pelo seu canto, coloração de plumagem e comportamento é uma habilidade que pode propiciar às crianças e jovens uma predisposição à capacitação em profissional do ecoturismo, especialmente, em áreas naturais protegidas adjacentes aos seus territórios (MMASSY; RØSKAFT, 2013). No desenvolvimento de atividades ecoturísticas em áreas naturais protegidas, condutores de observação de aves podem contribuir para minimizar os danos do turismo, por meio da sensibilização do turista na

realização de práticas responsáveis (KWOK, 2018).

A prática de observação de aves é uma oportunidade para o ensino interdisciplinar, uma vez que se tem a oportunidade de apropriar-se de novos conceitos, aplicar conhecimentos teóricos e estimular o empoderamento e protagonismo juvenil (DE MORAIS et al., 2021). Esta prática educativa pode proporcionar a sensibilização com a natureza e contribuir para a formação cidadã. Os alunos podem obter novos hábitos, atitudes e ações educativas em defesa da qualidade do ambiente, respeito entre si e com o meio. Também podem buscar soluções de conservação ao compreender sua posição frente aos desafios ambientais e sociais do contexto local (NOGUEIRA et al., 2015).

## CONCLUSÃO

A prática de observação de aves é uma atividade contemplativa, lúdica e importante instrumento de promoção da educação ambiental e do letramento científico infantil. Esta prática também propicia oportunidades para crianças e jovens desenvolverem habilidades para seus futuros projetos de vida e para exercerem o protagonismo infantojuvenil. A prática regular de observação de aves amplia o conhecimento científico sobre as aves, ecossistemas associados e serviços ecossistêmicos. No projeto #vempassarinharRN, crianças e jovens mostraram-se participativos, integrados ao ambiente e interessados na aquisição de novos conhecimentos. A relação ensino-aprendizagem contribuiu para o empoderamento e fortalecimento de vínculo entre as crianças, jovens e demais membros da equipe.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm)

DE MORAIS, R. et al. Observação de aves como ferramenta de educação ambiental. **Tecné, Episteme y Didaxis**: TED, p. 343-350, 2021. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15114>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>



KWOK, R. Why working as a travel guide or cruise lecturer can be an effective form of science outreach. *Nature*, v. 256, p. 295-297, 2018. <https://doi.org/10.1038/d41586-018-06960-7>

MMA. Ministério do Meio Ambiente. **Portaria MMA nº 148, de 7 de junho de 2022**. Altera os Anexos da Portaria nº 443, de 17 de dezembro de 2014, da Portaria nº 444, de 17 de dezembro de 2014, e da Portaria nº 445, de 17 de dezembro de 2014, referentes à atualização da Lista Nacional de Espécies Ameaçadas de Extinção Disponível em: [https://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/legislacao/Portaria/2020/P\\_mma\\_148\\_2022\\_altera\\_anexos\\_P\\_mma\\_443\\_444\\_445\\_2014\\_atualiza\\_especies\\_ameacadas\\_extincao.pdf](https://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/legislacao/Portaria/2020/P_mma_148_2022_altera_anexos_P_mma_443_444_445_2014_atualiza_especies_ameacadas_extincao.pdf)

MMASSY, E. C.; RØSKAFT, E. Knowledge of birds of conservation interest among the people living close to protected areas in Serengeti, Northern Tanzania. *International Journal of Biodiversity Science, Ecosystem Services & Management*, v. 9, p. 114-122, 2013. <https://doi.org/10.1080/21513732.2013.788566>

NOGUEIRA, M. L. et al. Observação de aves e atividades lúdicas no ensino de ciências e educação ambiental no Pantanal (MS). *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 10, n. 2, p. 187-203, 2015. <https://doi.org/10.34024/revbea.2015.v10.1959>

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Education at a Glance 2018: OECD Indicators**. OECD Paris: Publishing. 2018. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

ONU. **Organização das Nações Unidas. Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 49p. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>

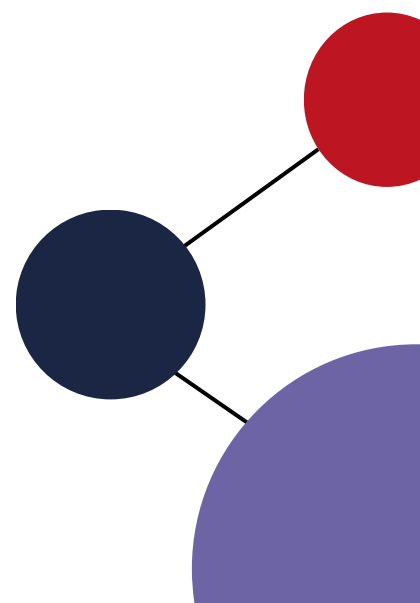
PACHECO, J. F.; SILVEIRA, L. F.; ALEIXO, A.; AGNE, C. E.; BENCKE, G. A.; BRAVO, G. A.; BRITO, G. R. R.; COHN-HAFT, M.; MAURÍCIO, G. N.; NAKA, L. N.; OLMOS, F.; POSSO, S.; LEES, A. C.; FIGUEIREDO, L. F. A.; CARRANO, E.; GUEDES, R. C.; CESARI, E.; FRANZ, I.; SCHUNCK, F.; PIACENTINI, V. Q. Annotated checklist of the birds of Brazil by the Brazilian Ornithological Records Committee – second edition. *Ornithology Research*, 29(2), 2021. <https://doi.org/10.1007/s43388-021-00058-x>.

RENTAS. Rede Nacional de Combate ao Tráfico de Animais Silvestres. **1º Relatório Nacional sobre o Tráfico de Fauna Silvestre**. 108p. 2001. Disponível em: [https://www.rentas.org.br/wp-content/uploads/2014/02/REL\\_RENTAS\\_pt\\_final.pdf](https://www.rentas.org.br/wp-content/uploads/2014/02/REL_RENTAS_pt_final.pdf)

SAVE BRASIL. Sociedade para a Conservação das Aves do Brasil. **Livro de colorir - Aves migratórias**. 16p. Disponível em: [https://www.neoenergia.com/pt-br/Documents/documentos/livro-de-colorir-aves-migratorias\\_.pdf](https://www.neoenergia.com/pt-br/Documents/documentos/livro-de-colorir-aves-migratorias_.pdf)



## **Eixo 05** Educação Profissional e Tecnológica



## **A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE MICROSCÓPIO ÓPTICO ALTERNATIVO PARA SMARTPHONES VOLTADO AO ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR: UMA ANÁLISE SOB O PONTO DE VISTA DE ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Leonardo Souza Santos<sup>1</sup>  
Danilo Massuia Rocha<sup>2</sup>  
Danislei Bertoni<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho apresenta aspectos relacionados a uma pesquisa no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com intervenção didática realizada com alunos da rede estadual de ensino de Ponta Grossa, Paraná, em que foi possível analisar como o uso de microscópio alternativo de baixo custo influenciou no interesse e disposição para aprender. Em meio a esse contexto, a pesquisa se propôs a compreender e evidenciar a percepção de aprendizado e conhecimento dos estudantes nos anos finais do ensino fundamental, no que tange a Biologia Celular, a partir da utilização de recurso alternativo aos equipamentos microscópicos tradicionais, assim como entender quais os principais impactos da não utilização desta ferramenta nos anos finais do ensino básico. Para estruturar o referencial teórico e como aporte teórico para a discussão, nos apoiamos nos estudos de Avi Hofstein, Vincent Lunetta, Martha Marandino, Sandra Selles, Marcia Ferreira, Elda Silva, Marinês Souza, Daiane Pagliarini e outros. A pesquisa se caracteriza como aplicada e de cunho exploratório, e intervenção didática com alunos do 6º ano de uma escola da rede pública de Ponta Grossa, Paraná. Os dados foram coletados por meio de gravação em áudio, imagens e questionário com questões abertas, posteriormente analisados com abordagem qualitativa. Os resultados evidenciaram que o não uso do microscópio, principalmente no início dos anos finais do ensino fundamental, pode ter implicações para a compreensão de conteúdos científicos escolares de biologia celular e microbiologia. Logo, entendemos que a construção e uso do microscópio alternativo de baixo valor monetário, como proposto, pode ser visto como um balizador em atividades experimentais gerando diversos efeitos benéficos aos alunos, como contribuir não apenas com o seu repertório de conhecimento, como também impactar na maneira como enxergaram o tema ao longo de sua vida escolar.

### **ABSTRACT**

This work presents data related to research done as my final paper for my Biological Sciences Degree, focusing on an intervention carried out with students from State Schools in Ponta Grossa, Paraná, in which it was possible to analyse how the use of an alternative low-cost microscope influenced interest and willingness to learn. Meanwhile, the research proposed to

---

<sup>1</sup> Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT), UTFPR, [leonardosantos.2019@alunos.utfpr.edu.br](mailto:leonardosantos.2019@alunos.utfpr.edu.br)

<sup>2</sup> Doutorado em Ciências (Botânica), UEL, [dmrocha@uel.br](mailto:dmrocha@uel.br)

<sup>3</sup> Doutorado em Educação, UTFPR, [danisleib@utfpr.edu.br](mailto:danisleib@utfpr.edu.br)

understand and figure out the perception of learning and the knowledge of students in the final years of high school concerning Cellular Biology, based on the use of alternative resources to traditional microscopic equipment, as well as to understand the main consequences of not using those tools during final high school years. To structure the theoretical framework and as a theoretical contribution to the discussion, we rely on the studies of Avi Hofstein, Vincent Lunetta, Martha Marandino, Sandra Selles, Marcia Ferreira, Elda Silva, Marinês Souza, Daiane Pagliarini and others. The research is characterized as applied and exploratory in nature, and didactic intervention with 6th grade students from a public school in Ponta Grossa, Paraná. Data were collected through audio recording, images and a questionnaire with open questions, later analyzed with a qualitative approach. The results showed that the non-use of the microscope, mainly in the beginning of the final years of elementary school, may have implications for the understanding of school scientific contents of cell biology and microbiology. Therefore, we understand that the construction and use of the alternative microscope of low monetary value, as proposed, can be seen as a beacon in experimental activities, generating several beneficial effects for the students, such as contributing not only to their knowledge repertoire, but also impacting on the way they saw the theme throughout their school life. **Keywords:** cell biology; microscope; smartphone; didactic model

## **INTRODUÇÃO**

A Teoria Celular proposta no século XIX foi decisiva para o desenvolvimento da biologia, na medida em que admitiu, dentre outros aspectos, “reconhecer a semelhança microscópica entre todos os seres vivos devido a uma estrutura comum: a célula” (SILVA, 2014, p. 20).

Para a proposição da Teoria Celular em 1839, temos que sua elaboração ocorreu como um evento científico evolucionário desde a primeira observação da célula atribuída a Robert Hooke (1635-1703) em 1663, devido a lentas modificações ocorridas na percepção da célula, que implicaram em transformações no pensamento científico e no aperfeiçoamento de métodos e instrumentos de observação (SILVA, 2014).

Com a Teoria Celular, a célula passa a ser vista como unidade fundamental da vida e que compõe todos os organismos vivos, unicelulares e pluricelulares, pois atribui as propriedades do ser vivo a cada parte, cabendo superar a concepção da vida como totalidade indivisível. Assim, reconhecemos a sua importância no mundo das ciências e a sua relevância no contexto do ensino da biologia celular, a começar no início da educação básica, em que Ciências está organizado como currículo desde o 1º ano, quanto no ensino de Biologia no ensino médio (LOPES; ROSSO, 2005).

---

Apesar da organização em torno do ensino sobre a célula, este é dificultado por problemas inerentes que este objeto de estudo possui: seu tamanho. Qualquer aparato ótico possui um limite de resolução, que define a menor distância na qual dois pontos podem ser distinguidos como sendo dois pontos independentes. Dado o limite de resolução do olho humano de 0,2 mm, o que corresponde a 200 micrômetros, a microscopia se faz absolutamente necessária para o estudo da maioria das células, como argumentam Purves *et al.* (2009) e Silva, Moraes e Freitas (2014), já que até os microscópios de luz mais simples possuem limite de resolução baixo o suficiente para observação de uma célula. Desse modo, a invenção do microscópio oportunizou ao ser humano conhecer e entender a vida microscópica e celular, possibilitando ao longo de aproximadamente 200 anos a proposição de teorias que se opuseram e refutaram ideias que persistiram desde a antiguidade, como a própria ideia da vida a partir da geração espontânea.

Adicionalmente, este equipamento se faz necessário tanto no contexto da pesquisa científica, associado aos processos de produção do conhecimento científico, como do ensino de Ciências e Biologia, indispensável para a explicação didática e contribuindo para facilitar a aprendizagem e a compreensão de conteúdos científicos escolares de biologia celular e microbiologia (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Nesse sentido, Freitas, Rigolon e Bontempo (2013) asseguram a necessidade do apoio didático mediado por equipamentos, como por exemplo, o microscópio, a fim de complementar toda literatura abordada de maneira teórica, viabilizando a compreensão de conceitos abstratos, como as estruturas celulares.

Este trabalho apresenta uma parte dos resultados de uma pesquisa e analisou a compreensão dos fenômenos que envolvem a observação, a partir do desenvolvimento e o uso de um modelo de microscópio alternativo, de alto valor pedagógico, porém com baixo custo monetário, em aulas de Biologia Celular para a disciplina de Ciências, sob o ponto de vista de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Este microscópio é aqui trazido como solução científico-tecnológica aos equipamentos de alto custo do mercado e que, muitas vezes, não são disponibilizados nas escolas.

A investigação realizada expressa a inserção do microscópio alternativo com ênfase no processo pedagógico e os impactos gerados pela sua implementação, a partir da prática de atividades experimentais investigativas concretizadas em uma escola da rede estadual de Ponta

---

Grossa, Paraná. Desse modo, incentivamos o uso do microscópio como elemento agregador do conteúdo didático-teórico, tornando o ensino de Biologia Celular mais amplo e enriquecedor, evidenciando a real necessidade de aprimoramento dos processos de educação científica e a aplicação de novas estratégias na aprendizagem de conteúdos de Ciências com a mediação desta ferramenta.

## METODOLOGIA

O microscópio alternativo foi adaptado e confeccionado de maneira artesanal. A opção foi por construir um artefato de fácil manuseio em sala de aula e de baixo custo e pequeno valor monetário. O instrumento foi nomeado a princípio de “unguibuscópio” (do latim *unguis* = garra, *escopium* = alvo) e consiste basicamente na utilização de um prendedor de roupas, um palito de madeira, um parafuso e de lentes de equipamentos eletrônicos, obtidos em descartes de lixo eletrônico.

**Figura 1** – Modelo esquemático do protótipo (“unguibuscópio”) utilizado na investigação com os alunos.



**Fonte:** Própria (2022).

Para pesquisas futuras foi proposto um modelo confeccionado em impressora 3D, com sistema de montagem e funcionamento do microscópio sugerido na figura 2.

**Figura 2** - Modelo esquemático de microscópio produzido por impressora 3D em estrutura fixa.



**Fonte:** Própria (2022).

A pesquisa se caracteriza como aplicada e de cunho exploratório, em função da intervenção didática realizada com a construção e uso do microscópio alternativo, na perspectiva de criar condições para a construção do conhecimento, tendo como direção trazer à tona problemas específicos da prática docente de uma determinada localidade e público alvo, sendo esses os alunos do 6º ano de uma escola da rede estadual de Ponta Grossa, Paraná.

A coleta dos dados seguiu uma abordagem qualitativa em três momentos distintos. O primeiro, marcado pela utilização de abordagem comunicativa tradicional em uma aula expositiva e pouco dialogada, em que o pesquisador utilizou estratégias didáticas clássicas para realização da aula. Os conteúdos de biologia celular foram apresentados aos alunos por meio de livros, *slides* e fotocópias dos resumos elaborados sob a orientação do professor regente da disciplina. Toda a exposição foi gravada e, posteriormente, analisada como parte dos dados coletados para a pesquisa. No segundo momento, o pesquisador apresentou aos alunos alguns modelos de microscópio tradicional e alternativo, em que os estudantes fizeram o manuseio dos equipamentos. O pesquisador também executou uma breve gravação para posterior análise do contexto. Na sequência, ao final das observações, foi entregue aos alunos um questionário com questões abertas, por meio do qual os participantes responderam sobre suas perspectivas quanto

---

ao uso dos equipamentos apresentados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

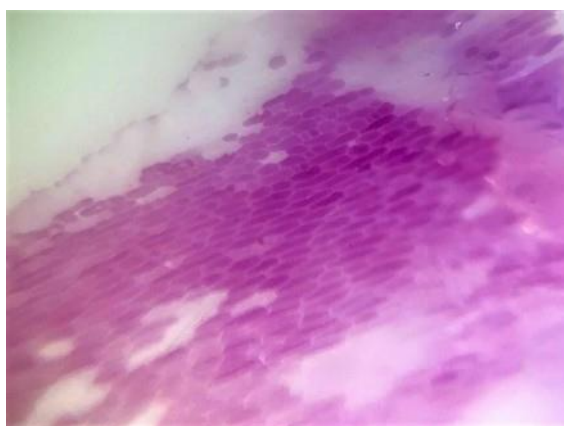
A seguir, alguns exemplos de capturas de imagens com a utilização do microscópio artesanal acoplado à lente do *smartphone*.

**Figura 3** – Detalhes de uma bolacha-do-mar (*Clypeasteroidea*) obtida com o uso do microscópio alternativo.



Fonte: Própria (2022).

**Figura 4** – Células de cebola roxa (*Allium cepa*) obtida a partir do uso do microscópio alternativo.



Fonte: Própria (2022).

Este estudo foi concentrado inicialmente no uso do modelo de microscópio alternativo, envolvendo o manuseio dos alunos quanto à sua acoplagem e posterior utilização a partir de um aparelho *smartphone*. A utilização do segundo modelo tradicional ocorreu de maneira

---



complementar após as observações autônomas dos alunos com a versão alternativa apresentada durante a atividade experimental.

Os diálogos iniciais foram fundamentais e serviram como sistema de base para a atividade experimental que aconteceria após a exposição dialogada da aula, assim foi possível observar em diversos momentos as impressões que os alunos tinham sobre o tema que estava sendo proposto. É perceptível que as respostas para algumas das perguntas que foram realizadas, continham em sua essência um breve conhecimento empírico e traziam consigo a ideia da célula como um objeto em formato 3D, indicando uma forma para estrutura apresentada.

Logo, esse primeiro contato antes da experimentação teve importância singular no sentido de compor as ideias que foram servidas aos alunos criando uma conexão entre o teórico e o prático. Nesse sentido, Souza (2014, p. 14) argumenta com base em Berezuk e Inada (2010) que

[...] As aulas práticas no ensino de Ciências e Biologia são essenciais para que os alunos tenham um aprendizado eficiente e estruturado. É por meio da experimentação que são conhecidos materiais, manuseados equipamentos, presenciados fenômenos e visualizados organismos tanto a olho nu quanto com o auxílio de microscópios.

O procedimento posterior à exposição didática do conteúdo ocorreu de maneira bastante dinâmica, envolvendo todos os participantes, que faziam a montagem do aparato, acoplando o microscópio alternativo em um aparelho *smartphone* e realizando então a observação e manuseio do equipamento. Neste momento, os alunos puderam observá-las em seu contexto biológico formando tecidos, como foi o caso das células de cebola. Na primeira observação de células que se tem registro, Robert Hooke, em 1665, as denominou dessa maneira por se assemelharem a “celas” ou “quartos vazios”, se referindo a compartimentos de um favo de mel, unidades que compunham uma organização maior (SILVA, 2014).

Nesse sentido, os alunos tiveram a oportunidade de chegar a esta mesma conclusão, descrevendo-as, às vezes, como se fossem “tijolos que formam uma parede”, em uma analogia às células formando o tecido, e demonstrando a assimilação por eles do conhecimento de células

---

como unidades formadoras da vida. A elaboração dessa analogia pelos alunos provavelmente não teria sido possível sem o uso do microscópio nesta ocasião.

A possibilidade de observar por meio de microscópios em escolas públicas é uma realidade bastante distante e que muitas vezes impossibilita que haja um conhecimento mais aprofundado sobre um determinado assunto. Neste sentido, Pagliarini (2016) argumenta que a falta de microscópios em unidades educacionais está ligada em muitos casos a infraestrutura de escolas com diferentes realidades socioeconômicas, onde muitos destes estabelecimentos de ensino possuem apenas um único equipamento, que acaba obsoleto e esquecido nos armários de laboratórios. Acrescentamos que essa realidade, que está presente não apenas no cotidiano das escolas públicas, como na maioria dos casos acaba impactando em um ensino de Ciências e Biologia menos efetivo para a construção do conhecimento científico.

A aplicação da atividade experimental foi fundamental no sentido de demonstrar aos alunos participantes, as diferenças significativas que há entre os desenhos gráficos existentes nos livros didáticos e a célula real vista a partir de tecnologia microscópica. Souza (2014, p. 13) tem como argumento que as aulas no sentido prático podem ser utilizadas durante o processo pedagógico como um contraponto efetivo em relação a abordagem tradicional, sendo trabalhado como elemento balizador, catalisando de maneira efetiva a aprendizagem do conhecimento apresentado. Hofstein e Lunetta (1982) também destacam que o processo das atividades experimentais, ao qual denominamos aulas práticas, funcionam como uma espécie de despertador, mantendo ativo o interesse dos alunos e o envolvimento nos processos científicos dentro da escola, gerando olhar crítico e desenvolvendo habilidades que os auxiliaram na compreensão dos principais conceitos visto nas aulas de Ciências.

[...] Portanto, as aulas práticas podem servir de estratégia e auxiliar o professor a retomar um assunto já abordado, possibilitando a construção de uma nova visão sobre um mesmo tema, além de possibilitar reflexão sobre os benefícios da utilização de práticas pedagógicas diferenciadas no ensino (SOUZA, 2014, p. 13).

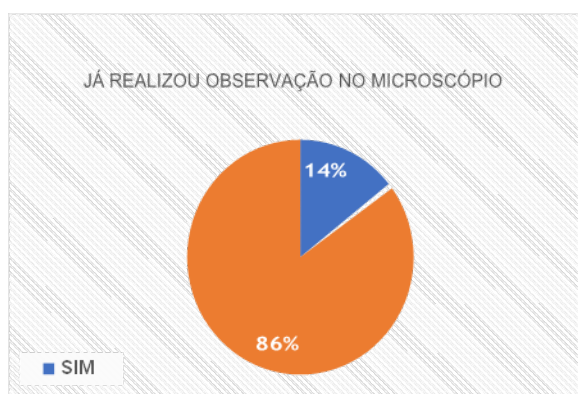
Os conceitos estabelecidos durante o processo de atividade experimental são elementos balizadores importantes no que se refere a um conhecimento mais aprimorado dos conceitos que, em muitos casos, se mostram complexos quando observados a partir do ponto de vista

---

teórico. Logo, a utilização não apenas do microscópio tradicional, mas também de outras tecnologias, como o próprio *smartphone* para visualizar a simulação de um sistema, por exemplo, podem facilitar não apenas a compreensão dos estudantes, mas também trazer uma nova proposição de ensino para os professores que, em certas situações, em função da falta de infraestrutura necessária, se veem impossibilitados, e por vezes deixam de realizar atividades experimentais durante o processo de ensino de temas relevantes da ciência.

Neste sentido foi realizada uma pergunta base que consistia no seguinte questionamento; “*Essa é a primeira vez que você observa algo em um microscópio?*”. Como explicitado no gráfico 1, foi detectado que apenas 14% dos alunos que realizavam naquele momento a atividade experimental já haviam observado algo em um microscópio. Como argumenta Silva *et al.* (2017), isso se dá em muitos casos a partir da ausência de laboratórios escolares de Ciências e Biologia nas escolas públicas, em território nacional, o que se torna de certa forma um problema recorrente no que se refere a todos os desajustes já enfrentados por professores no ensino básico.

**Gráfico 1** – Percentual de observação no microscópio

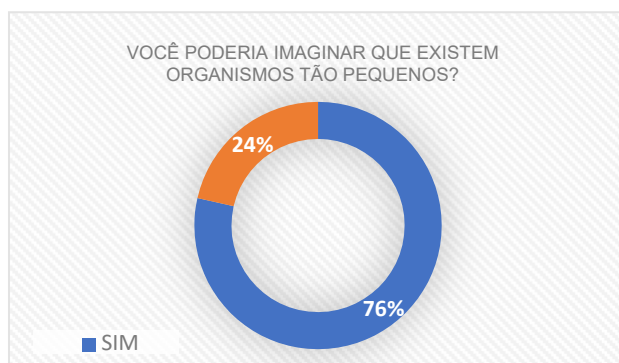


**Fonte:** Própria (2022).

Adicionalmente, foi realizada a segunda pergunta base “*Você poderia imaginar que existem organismos tão pequenos?*”, explicitada no gráfico 2. Nesta pergunta, 76% responderam que não, o que evidencia ainda mais o prejuízo didático que a ausência de microscópios em sala de aula pode trazer para no entendimento da Biologia Celular.

---

**Gráfico 2** – percentual de respostas acerca da existência de microrganismos.



Fonte: Própria (2022).

Notamos que no imaginário de muitos alunos, o uso do microscópio se restringe apenas às aulas de Ciências, onde são desenvolvidas atividades experimentais, entretanto, por haver pouca demanda de equipamentos nos estabelecimentos de ensino no Brasil, acabam se tornando uma realidade distante. Logo, a apresentação e observação a partir de um equipamento mais simples que o tradicional, trouxe aos participantes uma nova visão a respeito deste tema, já que em todos os casos analisados os alunos sequer imaginavam que poderiam desenvolver um microscópio com materiais que há dentro de casa.

## CONCLUSÕES

A microscopia ótica é conhecida e manipulada desde meados do século XIV e teve grande influência na maneira como enxergamos o mundo hoje. Neste sentido, foi ampliado consideravelmente o conhecimento humano sobre a diversidade da vida, formada por organismos que compõem os domínios *Bacteria* e *Archaea*, ambos procarióticos, e *Eukarya*, formado por organismos com células eucarióticas, como animais, fungos, vegetais e protistas. Este trabalho centrou-se em estudar, analisar e compreender aspectos que envolvem a

---

percepção do aluno dos anos finais do ensino fundamental, no que se refere a utilização da ferramenta didática de microscopia no ensino de Ciências e Biologia.

Vários aspectos foram considerados para a análise dos resultados e discussão, obtidos a partir da atividade experimental, constatando um fato importante, que dos participantes da pesquisa somente 14% dos alunos, em algum momento, tiveram contato com um microscópio até aquele momento. A pesquisa também constatou, como visto no gráfico 2, que ao menos 76% dos alunos não imaginavam que havia organismo de tamanho microscópico. Portanto, esta pesquisa evidencia, mesmo que em um contexto local, que existe um impacto aparente e deficitário no ensino de Biologia Celular e Microbiologia nas escolas em todo território nacional.

Por fim, este trabalho considera que os impactos causados pelo não uso do microscópio, podem ser expressivamente perceptíveis na etapa do ensino fundamental. A partir da percepção dos próprios alunos, compreendemos que a utilização do microscópio alternativo de baixo valor monetário, em atividades experimentais, pode contribuir não apenas com o repertório de conhecimento do aluno como também impacta a maneira como enxergaram o tema ao longo de sua vida escolar.

## REFERÊNCIAS

BEREZUK, P. A.; INADA, P. Avaliação dos laboratórios de ciências e biologia das escolas públicas e particulares de Maringá, Estado do Paraná. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 32, n. 2, 2010. p.207-215.

FREITAS, F. V., RIGOLON, R. G.; BONTEMPO, G. C. Avaliação e diagnóstico dos laboratórios didáticos das escolas públicas de Viçosa/MG. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**. Águas de Lindóia, SP, pp. 1-8, 2013.

HOFSTEIN, A.; LUNETTA, V. N. The role of the laboratory in science teaching: neglected aspects of research. **Review of Educational Research**, Massachusetts, v. 1, n. 52, 1982. p.201-217.

LOPES, S.; ROSSO, S. **Biologia**: volume único. São Paulo: Saraiva, 2005.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de biologia**: história e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

---

PAGLIARINI, D. S. **Atividades práticas com microscopia e o desenvolvimento de habilidades no ensino fundamental.** (Dissertação de mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria – 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6706>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PURVES, W. K.; SADAVA, D.; ORIAN, G. H.; HELLER, H. C.; HILLIS, D. M. **Vida: a ciência da biologia.** 8 a ed. v.1 Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, C. E. P.; MORAIS, T. L.; FREITAS, J. R. S. Microscópio caseiro: uma alternativa para a melhoria do ensino de citologia nas escolas com ausência de laboratório de ciências. **IV congresso nacional de educação.** Amapá 2014.

SILVA, E. C. C. **A teoria celular em livros didáticos de biologia:** uma análise a partir da abordagem histórico-filosófica da ciência. (Dissertação de mestrado) – Universidade Federal do Paraná – 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37267>>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SOUZA, M. **Aulas práticas de microscopia:** uma experiência na rede estadual de Cascavel – PR. 2014. 35p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20552/2/aulapraticaeensinociencias.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

---

## AS CONCEPÇÕES DE RUI BARBOSA SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA SEÇÃO DE DESENHO DO PARECER DO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO

Bruno Rogério do Nascimento Silva<sup>1</sup>  
Juan Carlo da Cruz Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

Rui Barbosa de Oliveira (1849-1923) foi um polímata e político brasileiro que, apesar de não ser um educador de formação, dedicou-se a educação sendo responsável pela produção de uma das obras mais diversa e completa que versa sobre o ensino primário, constituindo-se assim uma fonte de pesquisa primordial para compreensão das concepções sobre a educação em geral e, em particular, a Educação Profissional. Neste sentido, o presente artigo tem por objetivo identificar, a partir da análise de algumas obras de Rui Barbosa, quais as suas concepções sobre a Educação Profissional. Elencamos como fontes a serem analisadas: o discurso proferido no Liceu de Artes e Ofícios, do Rio de Janeiro, *O Desenho e a Arte Industrial*; o parecer-reforma intitulado *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* e a *Reforma do Ensino Secundário e Superior*. Reconhecendo a dimensão de suas obras, destinamos as análises das fontes às seções que versam sobre o Desenho, dado ao destaque dessa disciplina em meio a obra do polímata baiano. Nosso estudo está inserido na Nova História Cultural que tem como um dos expoentes Roger Chartier e na História das Disciplinas Escolares na concepção de André Chervel, pois acreditamos que ao realizar tais análises inserimo-nos, em parte, na constituição desta disciplina no Brasil. Os procedimentos metodológicos seguem como descritos em Jörn Rüsen (2015): a heurística, a crítica e a interpretação. Mediante a análise das fontes foi possível identificar a defesa da Educação Profissional vinculada ao ensino de Desenho, compreendendo essa disciplina como de fundamental importância para a formação do trabalhador e do cidadão útil, além de ser fonte enriquecedora do país.

Palavras-chave: Educação Profissional. Desenho. Rui Barbosa. História da Educação Matemática.

### ABSTRACT

Rui Barbosa de Oliveira (1849-1923) was a Brazilian polymath and politician who, despite not being an educator by training, dedicated himself to education, being responsible for producing one of the most diverse and complete works that deals with primary education, thus constituting a primordial source of research for the understanding of conceptions about education in general and, in particular, Professional education. In this sense, this article aims to identify, based on the analysis of some works by Rui Barbosa, what are his conceptions about Professional Education. We have listed as sources to be analyzed: the speech given at the Liceu de Artes e

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, rogerio.bruno@escolar.ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação, IFRN, juan.cruz@ifrn.edu.br

Ofícios, in Rio de Janeiro, Drawing and Industrial Art; the reform-opinion entitled Reform of Primary Education and Various Complementary Institutions of Public Instruction and the Reform of Secondary and Higher Education. Recognizing the dimension of his works, we destined the analyzes of the sources to the sections that deal with Drawing, given the prominence of this discipline in the midst of the work of the Bahian polymath. Our study is inserted in the New Cultural History that has Roger Chartier as one of its exponents and in the History of School Disciplines in the conception of André Chervel, because we believe that by carrying out such analyzes we insert ourselves, in part, in the constitution of this discipline in Brazil. The methodological procedures follow as described in Jörn Rüsen (2015): heuristics, criticism and interpretation. Through the analysis of the sources, it was possible to identify the defense of Professional Education linked to the teaching of Drawing, understanding this discipline as of fundamental importance for the formation of the worker and the useful citizen, in addition to being a source of enrichment for the country.

Keywords: Professional education. Drawing. Rui Barbosa. History of Mathematics Education.

## INTRODUÇÃO

Destinamos nossos estudos sobre a História da Educação Matemática na Educação Profissional aos anos finais do Brasil Império, que consistiu num período político de mudanças socioculturais motivados pelo espírito desenvolvimentista da sociedade, como apontam Silva e Medeiros Neta (2019, p. 112) pois “é nesse período que a ideia de modernização da sociedade cresce em expressividade e ocorre um movimento de incentivo à industrialização. São enfatizadas ideias liberais e positivistas que influenciaram os debates educacionais.” Dessa forma, a educação em geral, e a Educação Profissional, foram alvos de propostas de transformações com vistas a uma modernização de seus serviços para a população brasileira.

Nesse contexto a atuação de Rui Barbosa (1849 – 1923) teve destaque. Enquanto deputado, pela Bahia, presidiu a Comissão de Instrução da Câmara, no qual teve a responsabilidade de emitir um parecer sobre o decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho que propunha uma reforma no Ensino Primário e Secundário no Município da Corte e no Ensino Superior de todo o Império. Essa proposta de lei permitia ao governo brasileiro

criar ou auxiliar no município da Corte e nos mais importantes das províncias escolas profissionais, e escolas especiais e de aprendizado, destinadas, as primeiras a dar a instrução técnica que mais interesse às indústrias dominantes ou que convenha criar e desenvolver, e as segundas ao ensino prático das artes e ofícios de mais imediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades. (BRASIL, 1879).



Logo, é perceptível que a Reforma já buscava vincular a Educação Profissional à atuação do Estado e aos interesses econômicos com vistas à modernização e ao desenvolvimento local. Entendemos que esse momento, na História da Educação Profissional, trata-se de um marco temporal que compreende a transição dos discursos vigentes no Império desde 1840 e aos que vieram ter predominância após a Proclamação da República, em 1889. Desse modo, através da Reforma de Leôncio de Carvalho e seus desdobramentos foi possível compreender os caminhos percorridos dos movimentos de mudança na Historiografia da Educação Profissional brasileira. Porém, é válido destacar que tais mudanças são reflexos de um contexto social mais amplo. Portanto, a reforma Leôncio de Carvalho irá refletir um período que “em diversos setores, foram pensadas direções a serem seguidas com vistas ao desenvolvimento da sociedade brasileira, [e] a educação foi percebida como um elemento importante para esse processo.” (MELO; MACHADO, 2009, p. 294).

Sendo assim, mediante a tarefa que lhe foi atribuída, Rui Barbosa vai além do esperado e apresenta a Câmara Imperial dois pareceres que catalisava as concepções de educação nos centros culturais europeus e dos Estados Unidos, mediante um rico estudo sobre instrução pública, sendo “uma das primeiras obras, e a mais completa delas, sobre a organização pedagógica da escola primária e sobre política de educação popular produzida no Brasil no século XIX” (SOUZA, 2000, p. 10). Os pareceres apresentam diversas concepções sobre o ensino, como por exemplo o papel do Desenho e do Método Intuitivo para a educação dos povos, bem como

reúne uma síntese das ideias internacionais circulantes em seu tempo; faz críticas ao ensino mecânico vigente, privilegiando um ensino baseado na observação e experimentação; propõe uma reconfiguração do programa escolar, apresentando as disciplinas, estabelecendo os programas, o método e justificando-o [...]; além de dedicar-se aos programas das escolas normais. (SILVA; SILVA, no prelo).

Além dos pareceres, outras obras de Barbosa ganham destaque, como a tradução do manual de Norman A. Calkins, *Primeiras Lições de Coisas – Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*, e o discurso proferido no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, *O Desenho e Arte Industrial*.

É inserido nesse contexto que o presente artigo tem como objetivo identificar quais as concepções sobre Educação Profissional Rui Barbosa versa no discurso do Liceu do Rio de Janeiro, bem como, nas Reformas do Ensino Primário e do Ensino Secundário da Corte. Tendo em vista a dimensão das reformas, destinaremos as análises apenas as seções que referem-se ao Desenho.

---

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a reelaboração da História da Cultura no final do século XX, a História Cultural ganha espaço no campo historiográfico ao qual ampliou a noção de cultura para além das artes e literaturas, ou seja, houve uma ampliação na compreensão e no uso de fontes, nos objetos de estudos, nos métodos e nas dimensões historiográficas. Desse modo, os interesses voltaram-se aos processos de produção de cultura, aos sujeitos que produzem e recebem, favorecendo assim diferentes aproximações, sendo uma delas a História da Educação. Nosso estudo se insere na Nova História Cultural Francesa que tem como um dos expoente Roger Chartier, que em suas obras nos traz as noções de representação, práticas, apropriação e circulação das ideias.

No que versa sobre História Cultural, Chartier afirma que a mesma “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). E compreende a produção da cultura como sendo o processo de duas categorias: representações (modo de ver) e práticas (modo de fazer).

Nesse sentido, o conceito de representação pode ser compreendido como “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17). Elas “não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa, elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é.” (CHARTIER, 2017, p. 51-52).

Já em relação ao conceito de práticas, elas objetivam “fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição” (CHARTIER, 1990, p. 23). Sendo assim, as práticas culturais compreendem também o cotidiano, ou seja, as relações de usos e costumes da sociedade, o modo de vida, atitudes e as normas de convivências. Corroboramos com Silva (2021, p. 36) ao entendê-las como “modos de agir e ser, histórica e socialmente, discernido e diferenciado em relação às representações, ou seja, [são] ações oriundas das percepções do mundo social através das representações.”

No que diz respeito ao conceito de apropriação entendemos que são estabelecidas mediante a leitura do mundo como representação através das práticas, estas então são estabelecidas enquanto uso e interpretação das leituras das representações do mundo nas próprias práticas que as produzem (SILVA, 2021). Consoante a compreensão de Chartier, a apropriação dever ser “colocada no centro de uma abordagem de história cultural que se prende com práticas diferenciadas, com utilizações contrastadas. Tal reformulação, que põe em relevo a pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras” (CHARTIER, 1990, p. 26).

Por fim, a circulação das ideias. Chartier entende que as ideias e práticas culturais circulam e são apropriadas conforme constrói-se as representações. Os meios mais comuns de circulação são os escritos e as artes, porém temos também os modelos culturais de comportamento e condicionamento, que segundo Chartier (1990, p. 135)

têm por objetivo anular-se enquanto discurso e produzir na prática comportamentos ou condutas tidos por legítimos e úteis. As artes de bem morrer, os tratados de civilidade, os livros de práticas são exemplos, entre outros, desses gêneros que pretendem incorporar nos indivíduos os gestos necessários e convenientes.

Sendo assim, entendemos que as ideias não circulam apenas nos textos, mas também em cenário de modelos de comportamento e condicionamento.

No domínio de interação da Nova História Cultural com a História da Educação, surge na França a História das Disciplinas Escolares que tem como expoentes Anne-Marie Chartier, André Chervel e Dominique Julia. Fundamentamo-nos na História das Disciplinas Escolares segundo Chervel, que compreende que

uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p. 184).

Conforme aponta Chervel (1990), os estudos das disciplinas escolares insere o historiador em três grandes problemáticas: a gênese, a função e o funcionamento. A categoria gênese nos leva a compreender a criação e o processo de produção da disciplina a se inserir em seu currículo. A função relaciona-se ao questionamento sobre o objetivo da disciplina e a motivação escolar para sua apropriação, bem como as expectativas sobre ela. Por fim, o funcionamento é a categoria associada a maneira como é realizada a formação dos discentes a

partir dessa disciplina, bem como a observação de seus resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Porém, neste trabalho, a gênese será nossa categoria de análise. Acreditamos que ao analisar a seção que versa sobre o Desenho no parecer-reforma, a gênese, como categoria, nos permitirá identificar as concepções sobre Educação Profissional e entendemos que ao realizar tal análise inserimo-nos, em parte, na constituição desta disciplina no Brasil.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa histórica tem sua origem na pergunta histórica, na interpretação do pesquisador mediante a análise das fontes e dos dados oriundos da pergunta, como também nas orientações temporais atuais (teorias). Trata-se de um processo cognitivo que deve ser controlável, reconstituível e passível de crítica. Pensando nisso, nosso estudo segue os procedimentos do método histórico conforme descrito em Jörn Rüsen (2015), a heurística, a crítica e a interpretação. Nesse sentido, entendemos que “o método histórico é a suma de todas as regras que determinam o pensamento histórico enquanto processo de pesquisa. Pesquisa guiada por regras que confere ao conhecimento histórico justamente aquela capacidade de fundamentar que o caracteriza como ciência” (RÜSEN, 2015, p. 170).

Sendo assim, a heurística é a etapa responsável pela pergunta histórica que norteará a nossa pesquisa, é “com essa operação [que] são reguladas metodicamente as hipóteses de sentido (teoricamente explicáveis) do pensamento histórico, que abrem o acesso às informações das fontes.” (RÜSEN, 2007, p. 118). Logo determinamos como pergunta histórica: quais as concepções sobre a Educação Profissional Rui Barbosa defende em suas obras?

Partindo da pergunta histórica e seguindo para etapa crítica ao qual

consiste no procedimento de pesquisa pelo qual se obtêm, a partir dos resquícios do passado, informações confiáveis e controláveis sobre o que, quando, onde, como e (dentro de certos limites) porque foi o caso. Depois de a heurística reunir o acervo de fontes relevantes para a resposta à pergunta histórica, começa – com a crítica das fontes – sua avaliação (RÜSEN, 2015, p. 179).

Nesta etapa busca-se, justamente, analisar a qualidade das informações obtidas das fontes a fim de responder nosso questionamento. Sendo assim, elencamos como fontes: o discurso proferido no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, *O Desenho e a Arte Industrial*; os pareceres-

---

reforma intitulados *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* e a *Reforma do Ensino Secundário e Superior*.

Por fim, na etapa interpretação temos

a operação metódica que articula, de modo intersubjetivamente controlável, as informações garantidas pela crítica das fontes sobre o passado humano. Ela organiza as informações das fontes históricas. Ela as insere no contexto narrativo em que os fatos do passado aparecem e podem ser compreendidos como história (RÜSEN, 2007, p. 127).

Portanto, realizamos a interpretação das fontes com vistas à identificar as concepções sobre Educação Profissional.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Rui Barbosa foi um polímata brasileiro que, apesar de não ter sido um educador de ofício, teve um papel fundamental na educação brasileira ao tratar de pedagogia como problema integral da cultura. Em suas obras é indiscutível a preferência concedida às questões de ensino de Desenho, como aponta Lourenço Filho (2001), pois

no domínio material, o desenho ensinaria a ver, a pensar, a comunicar, a produzir; no domínio espiritual, ensinaria a encarar a vida, a inventar, a libertar a mente. Assim os valores filosóficos, mais altos, e os valores pragmáticos da política de Rui encontravam-se e harmonizavam-se. Essa a razão por que devia conceder tal preeminência, em toda a obra pedagógica, nas questões práticas, ao ensino do desenho (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 98).

Uma das concepções defendidas por Barbosa é o ensino de Desenho atribuído a indústria como meio de formação do cidadão útil, pois devido sua simplicidade não se percebe que precede a própria escrita e trata-se de "um meio de fixação, representação e transmissão de ideias indispensável a todos os homens, e especialmente indispensável as classes laboriosas." (BARBOSA, 1883, p. 135). No discurso do Liceu de Artes e Ofícios revela:

Que agente é esse capaz de operar no mundo, sem a perda de uma gota de sangue, essas transformações incalculáveis, prosperar ou empobrecer Estados, vestir ou despir aos povos o manto da opulência comercial? O desenho, senhores, unicamente, essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre todas: o desenho professorado às crianças e aos adultos (BARBOSA, 1948, p. 245).

Portanto, perceba o fundamental papel do Desenho na Educação Profissional como princípio fértil e enriquecedor do Estado.

Em razão dessa simplicidade é possível ainda destacá-lo como um meio de comunicação aos profissionais, uma vez que Rui aponta a importância do trabalhador comunicar-se artisticamente, já que ao expor suas ideias de produtos, lhe permite reluzir os detalhes e assegurar-lhe das preferências do cliente. O desenho como linguagem é “como crítica, exercida por nós mesmos sobre os nossos conhecimentos, mediante a qual ou sondamos a profundidade da nossa ignorância, ou inteligivelmente exprimimos as noções e ideias que dispomos” (BARBOSA, 1942, p. 165). Essa função de alfabetização gráfica também é destacada, nas compreensões luso-brasileiras, por Trinchão (2016), que por sua vez Silva (2021, p. 63) enfatiza que “a autora ainda apresenta que ao Desenho, enquanto conhecimento a ser disciplinarizado ao longo do Brasil Oitocentista, constituiu-se em um método de alfabetização gráfica, no sentido de que as ideias do Desenho serviam de linguagem para a arte e para a ciência.”

Tendo em vista tal concepção, Rui Barbosa acredita que

o valor do desenho como instrumento educativo, como princípio fecundante do trabalho não tem cessado de crescer, assumindo proporções, que hoje a civilização lhe reconhece, de uma das bases primordiais da cultura escolar e de um dos propulsores mais essenciais ao desenvolvimento econômico dos Estados (BARBOSA, 1883, p. 135).

Ele defende que é por meio de investimento financeiro na ciência e a arte aplicada pelo desenho no ensino popular que se é possível gerar, no seio da nação, o gosto da arte, despertando as vocações artísticas. E como fruto dessas vocações haverá a criação do trabalho fabril e terá, assim, assegurado a indústria a única espécie de nacionalização e proteção, que a ciência aconselha e o direito legítima, a transformação fabril para a região produtora através da educação (BARBOSA, 1942).

O Desenho no Império era visto como um artigo de luxo, uma vocação, um passa tempo de ociosos e reservado ao cultivo das classes sociais mais ricas. Porém, Barbosa alicerçado nos ideais de Walter Smith defende a sua universalização e destaca que

o ensino do desenho, a sua popularização, a sua adaptação escolar aos fins da indústria tem sido o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já iniciados na imensa liça, em que tem assinalado a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Alemanha, a Áustria, a Suíça, a Bélgica, a Holanda e a Itália (BARBOSA, 1942, p. 166).

É firmado nesse ideal, na rica e diversificada fundamentação, na apropriação cultural internacional e nacional, como aponta Silva e Silva (no prelo) e tendo em mente que “o ponto de partida para promover a expansão da indústria nacional, [...], é introduzir o ensino de desenho em todas as camadas da educação popular, desde a escola até os liceus, e dar aos liceus nova capacidade, adaptando-os à formação de profissionais nas artes de aplicação comum” (BARBOSA, 1942, p. 172), que Barbosa desenvolve a seção que versa sobre o Desenho no parecer-reforma do ensino primário.

Além da reconfiguração do programa escolar, da apresentação das disciplinas, do estabelecimento do método e suas justificativas, Barbosa na Reforma do Ensino Primário preocupou-se também com a formação dos professores, pois acreditava que não havia necessidade de um professor especializado para ministrar a disciplina de Desenho, mas os professores de primeiras letras eram capazes de assumir essa função. Portanto, o desenho deveria entrar no plano das Escolas Normais. Em relação a isso destaca:

Todos os países, porém, que estream essa vereda, vão-se vendo obrigados a constituir centros superiores que unifiquem, fecundem, harmonizem o ensino de desenho, graduando uniformemente os métodos, regularizando os programas, fixando a seleção de modelos, e fornecendo as escolas normais, as escolas industriais, aos vários ramos do trabalho artístico e fabril um núcleo de professores capazes e de profissionais racionalmente educados (BARBOSA, 1883, p. 155).

É nesse contexto que Rui Barbosa propõe a criação da Escola Normal Nacional de Arte ao qual fica incumbida o ensino do desenho mecânico e arquitetônico; geometria e perspectiva; modelação; pintura; desenho de ornato a mão livre; desenho da figura humana, anatomia e desenho anatômico; desenho ornamental; gravura e fotografia. Os profissionais responsáveis a ministrar tais disciplinas deveriam ser contratados na Áustria ou Inglaterra, de onde também viriam os responsáveis por toda organização do ensino de desenho, desde as escolas de primeiras letras até a Escola Normal Nacional de Arte, onde sua administração nos quinze primeiros anos ficariam também a cargo desses profissionais. Após esse tempo Rui acreditava que a própria Escola Normal Nacional de Arte seria responsável por suprir a demanda de profissionais de todas as instituições que ministrassem Desenho.

Um fato a ser destacado é que no Brasil Império “só a instrução geral e literária era considerada nobre. Aquela, porém, que visava ao preparo do trabalhador manual era tida como vil” (FONSECA, 1962, p. 148), ou seja, que tem pouco valor. Porém, é possível perceber

---

nitidamente que as ideias de Rui Barbosa vão em caminhos opostos a essa concepção, como destaca Celso Suckow (1962, p. 143 - 144), “o alto prestígio da inteligência e da invulgar cultura de Rui Barbosa começaria a se fazer sentir e influir para o repúdio da tradicional mentalidade que emprestava aquele aspecto de menosprezo ao ensino das profissões manuais.”

Contudo, Barbosa, ao tratar dos dois tipos de educação (clássica e industrial), recorre ao discurso do Dr. Lyon Playfair, que destaca:

Não quero provar demais, nem cair no erro dos advogados da educação exclusivamente prática, afirmando que a educação industrial seja tudo. O meu asserto está em que erramos desconhecendo-a, e erram ainda os que olham como menos valiosa do que a educação clássica; o que digo, outrossim, vem a ser que, segundo a observação dos últimos cinquenta anos, dentre as duas, a educação técnica ou industrial, exercitada nos laboratórios, nas tendas, nas oficinas, nas fábricas, é a que mais frutificativamente influído tem para a felicidade humana (BARBOSA, 1942, p. 159 - 160).

Sendo assim, perceba que ao fundamentar-se nessa perspectiva o polímata brasileiro busca vincular a Educação Profissional como sendo necessária a nação e seus frutos gerariam o desenvolvimento do país, desassociando então a ideia da Educação Profissional como meio de assistencialidade aos pobres e desvalidos.

Apesar de todo rico estudo, do esforço de sistematizá-lo e das evidências dos resultados alcançados pelos países europeus ao vincular o ensino de Desenho à Educação Profissional compiladas nos pareceres, não foram suficientes para convencer a Assembleia da Corte da necessidade de pôr em prática o amplo programa proposto por Rui Barbosa.

## **CONCLUSÕES**

Mediante o que expusemos é possível concluir que as concepções atribuídas por Rui Barbosa à Educação Profissional são de que, ao tratar o Desenho como um princípio fecundante do trabalho e com a adaptação do seu ensino à Educação Profissional, constrói-se um caminho firme no enriquecimento do Estado e no desenvolvimento do cidadão útil; que devido a sua simplicidade pode ser utilizada como meio de linguagem e comunicação; que é necessário a sua universalização pois, assim como nos países que adaptaram o ensino de desenho à indústria, prosperaram no trabalho e uma forma de garantir essa prosperidade é a capacitação dos profissionais de educação, por isso a sugestão de criação da Escola Normal Nacional de Arte, que seria responsável por gerar e, em um futuro não longínquo, suprir a demanda de

---



profissionais desde as escolas elementares até a própria Escola Nacional de Arte.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rui. **Obras Completas de Rui Barbosa**: Discursos e trabalhos parlamentares – Centenário do Marquês de Pombal; O desenho e a arte industrial. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional, 1948. Ministério da Educação e Saúde. v. IX. 1882. Tomo II, cap. V, p. 233 – 266.

BARBOSA, Rui. **Obras Completas de Rui Barbosa**: Reforma do Ensino Secundário e Superior. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Nacional, 1942. Ministério da Educação e Saúde. v. IX. 1882. Tomo I, cap. XV, p. 147 – 192.

BARBOSA, Rui. **Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública**. Rio de Janeiro, RJ: Typographia Nacional, 1883.

BRASIL. **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Reforma do Ensino Primário e Secundário no município da Corte e superior em todo o Império. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>. Acesso em: 16 jun. 2022.

CHARTIER, Roger. **A história cultural – entre práticas e representações**. Trad.: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177 – 229, 1990.

FONSECA, Celso Suckow da. A ação do Governo Imperial. *In*: FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: ETN, 1962, v. 2, cap. VI, p. 136 – 154.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A pedagogia de Rui Barbosa**. Org.: Rui Lourenço Filho. 4. ed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2001.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a História da Educação: Considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, SP. n 34. p. 294 – 305. Jun. 2009.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado**: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora da UNB, 2007. (Teoria da História, 2)

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da História como ciência. Trad.: Estevão C. de Resende Martins. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2015.

SILVA, Bruno Rogério do Nascimento; SILVA, Juan Carlo da Cruz. **As influências**

---



**internacionais no ensino de Desenho a partir do parecer de Rui Barbosa.** *In:* História política: Cultura, trabalho e narrativas 2. Ponta Grossa: Editora Atena, 2023. No prelo.

SILVA, Juan Carlo da Cruz. **Educar a mão e o olhar para o trabalho:** A disciplina Desenho na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (1909 – 1937). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2021.

SILVA, Juan Carlo da Cruz; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. O Ensino de Desenho no Brasil Império (1879-1889). **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 1, n. 3, p. 102 – 119, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 20, p. 9 – 28, 2000.

TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. O desenho na educação do homem novo brasileiro: alfabetização gráfica à visibilidade dos fundamentos das Artes e das Ciências. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 2, n. 2, p. 6 – 38, 2016.

## **AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: perspectivas e desafios para a ação docente**

Francisco Danilo Duarte Barbosa<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo trata sobre a importância do uso das tecnologias na educação. Para tanto, torna-se essencial analisar as perspectivas e os desafios incorporação tem proporcionado a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Assim sendo, a pesquisa objetiva refletir sobre o uso das tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC's no processo de ensino e aprendizagem como um recurso inovador na prática educativa do professor. A pesquisa, ora apresentada, se caracteriza como sendo de natureza bibliográfica, com tipologia de estudo qualitativa e descritiva. Nesta perspectiva, ao tratar sobre a utilização dos diferentes recursos tecnológicos na prática educacional dos educadores, faz-se necessário esboçar uma base conceitual onde se integre diferentes teorias que possam conduzir a compreensão do processo educativo como um todo. Nesse cenário, o estudo identificou ser necessário e primordial incluir no meio educacional escolar a tecnologia, tendo em vista o momento vivido pela sociedade global em decorrência da pandemia da COVID-19. Pois, ao utilizar tecnologia no processo ensino e aprendizagem, seja presencial e/ou à distancia, com aulas síncronas ou assíncrona, o professor passa a assumir o papel de facilitador da aprendizagem do aluno. Atualmente, as tecnologias tem possibilitado aos educadores desenvolverem aulas mais atrativa, dinâmica, prazerosa e inclusiva e com isso superado as dificuldades de aprendizagem e de limitação de acesso ao conhecimento de seus educandos. Portanto, o uso das tecnologias na educação tem levado as escolas a formar cidadãos críticos, reflexivos e capazes de construir seu próprio conhecimento em uma sociedade cada vez mais tecnológica, dinâmica e em constante evolução.

**Palavras- chave:** Educação. Ensino e Aprendizagem. Tecnologias.

### **ABSTRACT**

This article deals with the importance of using technology in education. Therefore, it is essential to analyze the perspectives and challenges incorporation has provided for teaching practice and the teaching and learning process as a whole. Therefore, the research aims to reflect on the use of Information and Communication Technologies - ICT's in the teaching and learning process as an innovative resource in the teacher's educational practice. The research presented here is characterized as being of a bibliographical nature, with a qualitative and descriptive study typology. In this perspective, when dealing with the use of different technological resources in the educational practice of educators, it is necessary to outline a conceptual basis where different theories are integrated that can lead to the understanding of the educational process as a whole. In this scenario, the study identified that it is necessary and essential to include technology in the school educational environment, in view of the moment experienced by global society as a result of the COVID-19 pandemic. Because, when using technology in the teaching and learning process, whether in person and/or at a distance, with synchronous or asynchronous classes, the teacher starts to assume the role of facilitator of the student's learning. Currently,

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências da Educação, Veni Creator Christian University, [fdanilo\\_barbosa@yahoo.com.br](mailto:fdanilo_barbosa@yahoo.com.br)

technologies have enabled educators to develop more attractive, dynamic, pleasant and inclusive classes, thus overcoming learning difficulties and limited access to knowledge for their students. Therefore, the use of technologies in education has led schools to form critical, reflective citizens capable of building their own knowledge in an increasingly technological, dynamic and constantly evolving society.

**Keywords:** Education. Teaching and learning. Technologies.

## 1 - INTRODUÇÃO

O ser humano ao longo dos tempos tem modificado e alterado aquilo que é necessário a sua existência. As alterações mais importantes são aquelas capazes de provocar impacto significativo na sua maneira de viver e sobreviver na sociedade. A cada situação vivida, novas experiências e exigências do mundo moderno vão surgindo e o ser humano sente-se no dever de acompanhar estes novos avanços. Neste cenário, a educação torna-se um grande desafio porque diz respeito, principalmente, à forma como nos identificamos e atuamos diante destas configurações e reconfigurações da sociedade (RACHADEL, *et al*, 2010).

Portanto, ao tratar sobre a evolução humana em seus diversos aspectos, contextos e situações, temos que relacioná-la ao advento da tecnologia, uma vez que são notórias as vantagens da inserção das tecnologias em todas as áreas do conhecimento, inclusive na educação. Área em que os recursos tecnológicos devem ser bem planejados, empregados e bastante utilizados, pois a educação é a base para a formação dos cidadãos. Contudo, o ambiente escolar parece não acompanhar as mudanças de pensamento, de tecnologias e de metodologias de ensino. Nossos jovens estudam em escolas nas quais todos os ritmos, métodos e avaliações são uniformes e devem atingir todos os alunos igualmente. Este aspecto difere do que preza os anseios de uma educação voltada para as necessidades e habilidades próprias de cada sujeito, pois o ambiente escolar vive no mesmo ritmo da era industrial e não digital (XAVIER, 2015).

A necessidade atual exige que as escolas sejam transformadas em ambientes de construção de conhecimento, não apenas de transferência dele. Neste processo de construção do saber, elementos relacionados ao tema aqui discutido, o ambiente escolar e principalmente, a individualidade do educando, devem ser levadas em consideração. Esses elementos promovem uma contextualização do conhecimento e, para alguns, o saber se torna mais pertinente ao ser incluído em um cenário mais realista (MORIN, 2007). Trabalhar o conhecimento a partir de um contexto é perceber a "indissociabilidade do todo" e que abordagens multi e transdisciplinares na construção deste conhecimento são imprescindíveis.

O fato é que os impactos provocados pelos avanços tecnológicos nas instituições de ensino têm exigido mudanças constantes na maneira de educar. Mudanças que ultrapassam a tranquilidade de um sistema educativo social conservador, estático e tradicional, para um sistema educativo dinâmico e flexível. Tal sistema obriga os educadores a relacionar os conhecimentos gerais com os específicos e assim fazer frente à nova realidade (SILVA; SILVA, 2012). É necessário refletir, modificar a estrutura vigente e inserir a tecnologias no contexto escolar com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e ampliar o repertório metodológico dos educadores durante o processo de ensino e aprendizagem.

Educação e tecnologia, nesta concepção, não se configuram como termos teóricos e abstratos e parte de processos distintos, ao contrário, são inseparáveis, e partes de um processo dinâmico, interativo e construtivo. São, portanto, “[...] um instrumento a serviço da formação humana e da produção e expansão do conhecimento (SOARES; COLARES, 2020, P.21)”. Neste cenário, pensar o processo de ensino e aprendizagem, atualmente, sem o uso dos diversos instrumentos tecnológicos é deixar de acompanhar o processo de evolução que está na essência da humanidade.

## **2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 - Educação e Tecnologia**

Educação precisa educar a modernidade.

Pedro Demo

Os acontecimentos do mundo moderno, em especial aqueles motivado pelo processo de globalização, tem afetado a educação escolar de várias maneiras. Novas configurações marcam a educação, as políticas públicas educacionais, a escola e o trabalho docente (MOREIRA; KRAMER, 2007). Grandes mudanças também no campo da ciência e da tecnologia tem tornado possível o surgimento da era da informação o que tem levado os estudiosos a denominar a sociedade atual de sociedade do conhecimento.

Nesse cenário, atualmente, cada vez mais se exige um novo tipo de profissional, ou seja, um indivíduo capaz de atuar em diversas áreas e funções. “Na educação, o comportamento flexível é tanto demandado dos professores quando difundido, como habilidade a ser adquirida, aos estudantes, futuros trabalhadores (MOREIRA; KRAMER, 2007, p.1041)”. Tudo isso tem provocado à valorização de uma educação formadora de habilidades diversas.

Portanto, pensar o papel da educação nos dias atuais, implica em levar em consideração os avanços técnicos, científicos e tecnológicos pelo qual vem passando a sociedade nas últimas décadas. Implica em levar em consideração o momento vivido pela sociedade global em decorrência da Pandemia da COVID-19 e as medidas de isolamento social que alteraram o modo de vida da população e suas relações sociais. Nesse cenário, ao repensar o sistema educacional como um todo é necessário e sumamente importante levar em consideração, atualmente, os elementos principais que norteiam o planejamento de políticas educacionais e que visam o pleno desenvolvimento do educando citado pela UNESCO e estados membros em seu relatório. Dentre eles, temos:

- Conduzir uma revisão holística das políticas a partir da análise de planos nacionais da educação anteriores, considerando o contexto das reformas em curso e incluindo o *framework* de políticas de TIC na educação e seus resultados.
- Identificar lacunas nas políticas com base no diagnóstico do setor de educação, à luz do ODS 4 Educação 2030, do direito à educação e da Declaração de Incheon da Educação 2030 (UNESCO, 2016).
- Mapear as principais partes interessadas locais, incluindo doadores internacionais e outras agências que fazem parte do ecossistema do ensino nacional, além de associações de pais e responsáveis, setor privado, desenvolvedores de recursos educacionais abertos (REA), academia etc., a fim de gerar parcerias multisetoriais.
- Garantir a apropriação nacional por meio de consultas e capacitação das principais partes interessadas e do ciclo de desenvolvimento de políticas.
- Reformular a prioridade das políticas e estratégias incorporadas na abordagem intersetorial comum e de todo o governo (por exemplo: Ministérios da Educação, TIC, inovação, economia etc.).
- Rever os mecanismos de diálogo existentes com parceiros locais de desenvolvimento, por meio da oferta de um caso baseado em evidências para aumentar os investimentos nacionais e internacionais em educação e pesquisa, e da criação de recomendações como um catalisador para a cooperação internacional e uso de simulações para planejamento, incluindo custeio.
- Garantir pedagogias adequadas para ensino à distância ou híbrido e alinhamento com a base curricular nacional.
- Melhorar o sistema de monitoramento e avaliação, (Broadband Commission for sustainable development, 2021 *apud MENDES, p.43, 2021*).

Neste contexto dinâmico, há de se reconhecer que as tecnologias criaram novos espaços de aprendizagem e de produção do conhecimento. O que tem levado o educador a ultrapassar os limites da simples aplicações técnicas dos conteúdos. O desafio para as escolas, nesse caso, é compreender que as tecnologias não são meramente instrumentos que auxiliam a atividade humana, mas algo que tem forças para remodelar as atividades humanas, seus significados e seus sentidos. Para Demo (2008, p. 3) "O que transforma tecnologia em aprendizagem não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor [...]".

O fato é que as tecnologias na educação possibilita a descoberta de novos conhecimentos e a criação de novas concepções de educação. Segundo Brito (2008) há uma necessidade real e urgente para que os educadores busquem inovações de caráter pedagógico, para, assim,

aproveitar o estreito espaço de movimento existente no campo educacional e gerar mudanças no processo de ensino e aprendizagem que não sejam simples expressões da modernidade.

Portanto, educação e tecnologia estão fundamentadas numa concepção ampla e universal que ultrapassa conceitos fragmentados, pontuais e direcionados exclusivamente ao ensino, que ultrapassa um ensino e aprendizagem por treinamento de técnicas e fundamentos, para chegar a integração renovada do saber, do fazer, do saber fazer e do pensar e repensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes da ação educativa e da reflexão crítica sobre a ação (BASTOS, 2015).

Pensar essas novas concepções de educação e de tecnologia educacional exige, constantemente, reflexões e aprofundamentos em termos conceituais e metodológicos, face à necessidade de acompanhar o ritmo intenso e progressivo da ciência e da inovação tecnológica. Qualquer que seja o entendimento, nesse contexto, “[...] é fundamental que se tenha em mente o contexto macro de educação tecnológica, nos seus aspectos conceituais e epistemológicos, em condições de imprimir o espírito formador que permeará as ações e as reflexões sobre as práticas (BASTOS, 2015, p.1)”. O paradigma educacional da modernidade, portanto, não nos permite mais ter um pensamento único, simplificador e fragmentado do conhecimento. Exige-se que visualizemo-nos uma realidade dinâmica, complexa e mutável ao qual a educação deve, prioritariamente, assumir um papel mais ativo dentro da sociedade.

No entanto, a educação de hoje, por consequência “[...] a escola de hoje, em linhas gerais, tem uma prática muito distante da que é vivida pelo aprendiz nativo digital fora dela: ele é “analógica”, basicamente tradicional, fundada nos pilares do instrucionismo [...] (SILVA, 2012, p. 25)”. Tal fato deixa claro que o sucesso da educação atualmente passa pela integração da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, há que se levar em consideração que a concepção de educação e tecnologia enquanto conhecimento teórico e prático necessita ser ainda construída dentro da sua plenitude em nosso sistema educacional.

O desafio, nesse caso, é descobrir e criar usos criativos que inspirem os educadores a usá-la na prática pedagógica diária. Novas formas de ensinar e aprender tem muito a contribuir com o processo educativo. Contudo, Demo (2014, p.15) faz uma ressalva sobre o processo educativo quando diz que tal processo “Não pode reduzir-se à intervenção domesticadora, tecnicamente fundada, que teria seu propósito no ‘reflexo condicionado’. Comportamentos necessários, automatizados, perfeitamente previsíveis, seriam o resultado”.

Assim, a transformação do sistema educacional, passa, necessariamente, pela transformação da prática educativa. Não se trata, portanto, de buscar receitas, regularidades, mas sim de reinventar o existente e alterar o que mecanicamente está estabelecido. “Modernamente, entretanto, a forma mais eficaz de realizar tal fim é saber comandar ciência e tecnologia, o que exige da educação estar-lhes à frente” (DEMO, 2014, p.17).

Contudo, é importante alertar que a presença de recursos tecnológicos nas instituições educativas, como, por exemplo, os computadores, não garantem a qualidade do ensino que se espera. Faz-se necessário, nesse caso, que os profissionais sejam capacitados para explorar as potencialidades educativas de cada recurso. É importante ressaltar ainda que na sociedade atual, em constante transformação e reciclagem, os indivíduos nunca se encontram plenamente “formadas”. Ao contrário, o processo dinâmico de interações cotidianas com novas informações e tecnologias coloca-nos em estado de permanentes aprendizagens (KENSKI, 2003).

Portanto, no atual contexto, dada a complexidade da sociedade contemporânea, novos desafios se impõe a educação em face da incapacidade do sistema convencional/tradicional de responder as exigências pleiteadas pela rápida evolução humana. Para Kenski (2003, p.07) “Esse movimento constante leva-nos à redefinição do processo de aquisição de conhecimentos, caracterizados como saberes personalizados, flexíveis e articulados em permanente construção individual e social”.

Dentro dessa nova realidade o pensamento único, simplificador e fragmentado do conhecimento já não é mais admitido. É fundamental visualizar uma nova realidade dinâmica e complexa. Haja vista que na visão de Silva (2012) o paradigma educacional atual se pauta em relações estabelecidas de forma interdependentes entre o sujeito e o objeto de estudo, entre o indivíduo e o contexto no qual ele vivencia, entre a presencialidade e a virtualidade, entre a tecnologia e a educação escolar. Esse pensamento renova a ideia na qual é comum ouvirmos dizer que “na atualidade, as tecnologias invadiram o nosso cotidiano”, além de renova as bases teóricas do conhecimento fundamentado nas ações educacionais sejam elas oriundas de um ensino presencial e/ou a distancia mediado pelas tecnologias.

A aprendizagem, nesse caso, não precisa ser mais apenas um processo solitário de aquisição e domínio de conhecimentos. Ela pode se dar de forma coletiva e integrada, articulando informações e pessoas que estão em diferentes locais espaço/temporal e em diferentes idades, sexo, condições físicas, áreas e níveis de formação (Kenski, 2003). Com essa concepção em mente, o educador deve se preparar para um papel mais ativo dentro da sociedade. Pois as



transformações e os avanços tecnológicos da sociedade contemporânea legitimam a morada da educação do futuro.

## **2 - METODOLOGIA**

O presente trabalho, foi idealizado a partir de reflexões sobre a prática pedagógica dos educadores em relação a utilização das tecnologias como recurso capaz de dinamizar e diversificar o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Para tanto, buscou-se realizar a leitura de textos que versam sobre a temática, para que, desta forma, fosse possível tratar sobre as perspectivas e os desafios do uso das tecnologias da informação e da comunicação na educação. Neste contexto, a referida pesquisa se caracteriza de natureza bibliográfica, com tipologia de estudo qualitativo e descritivo.

Idealizado sobre o que e como abordar a pesquisa, seguiu-se os seguintes passos: Inicialmente foi realizado uma pesquisa bibliográfica na internet e em livros impressos para a seleção dos textos que versam sobre a temática, em seguida realizamos as leituras das obras de forma crítica/reflexiva. Logo após retratou-se no texto da pesquisa uma análise crítica e reflexiva a cerca da utilização das tecnologias no contexto educacional.

## **3 - RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **3.1 - As tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino aprendizagem.**

O atual cenário educacional deixa claro que o indivíduo precisa ser educado para um mundo em constantes transformações. Diante disso se percebe nas escolas o enfrentamento de novos desafios a cada ano letivo que se inicia onde os professores são desafiados por uma realidade que não estava presente no ano/semestre anterior muito menos nos conteúdos estudados durante a sua formação. O mundo se transforma, a informação chega de forma cada vez mais veloz e novos conhecimentos são necessários para conseguir acompanhar a demanda formativa existente.

Com o desenvolvimento tecnológico, novas formas de ensinar e aprender tem se tornado uma demanda constante nas escolas o que exige dela posicionamentos, decisões, atitudes e um emaranhado de novos ensinamentos e aprendizados. Assim sendo, o uso das tecnologias em sala de aula implica romper com a linearidade do trabalho pedagógico, implica ainda “[...] novas formas de expressar o pensamento, comunicar, perceber o espaço e o tempo, organizar e

produzir conhecimento com o uso de múltiplas linguagens (escrita, visual, sonora...), (PRADO; ALMEIDA, 2008, p. 03)”.

Nesse cenário as tecnologias da comunicação e da informação – TIC’s surgem como um dos principais instrumentos pedagógico/metodológico na efetivação do processo ensino aprendizagem de forma significativa dentro e fora do espaço escolar, de maneira presencial e à distância. Com o surgimento de ensino remoto ocasionado pela pandemia da COVID-19, as TIC’s se tornaram uma das principais ferramentas utilizadas pelas escolas e pelos educadores para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, fato este que desafiou professores e alunos a buscarem estratégias e metodologias que atendesse a nova demanda educativa. O professor, portanto, nesse cenário, tornou-se mais importante do que nunca, pois ele precisou se apropriar da tecnologia e introduzi-la na sala de aula, da mesma forma que um dia introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento sem deixar as outras tecnologias da comunicação de lado (GOUVÊA, 2001).

Para entender e superar estes desafios é necessários reconhecer as potencialidades das tecnologias disponíveis na escola e a realidade em que a mesma está inserida, identificando as características da sociedade local, do público atendido e do trabalho pedagógico que precisava ser realizado, desta forma professores e alunos, dentro das suas limitações e possibilidades, evoluíram e aprenderam.

O fato é que o momento vivido pela sociedade global tem proporcionado um amplo reconhecimento das potencialidades educativas que as tecnologias oferecem a prática docente. Contudo, sua utilização precisa ser planejada de acordo com os objetivos educacionais de aprendizagem e as estratégias mais apropriadas para atender as características do público alvo, e, assim, oferecer de fato aos alunos a possibilidade de ampliar seu conhecimento e sua aprendizagem, pois sua utilização desvinculada da realidade educativa de dos alunos e sem um planejamento adequado leva apenas a informatização do ensino, reduzindo a tecnologia a mero instrumento de treinamento mecânico do aluno.

Assim sendo, entende-se que a educação do cidadão do século XXI não pode estar indiferente ao novo contexto socioeconômico-tecnológico vivenciado pela sociedade. “No meio educacional, há uma percepção ampla de que existe um percurso a ser observado, trilhado e confrontado. Para isso, é necessário conhecer mais as tecnologias e compreender os ambientes digitais/virtuais (Marques; Santos, 2021, p.07)”. Se a escola não inclui as tecnologias da

comunicação e da informação na educação, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, conseqüentemente, produzindo exclusão social.

Portanto, ao utilizar as tecnologias da comunicação e da informação no processo do ensino e aprendizagem os profissionais da educação podem criar múltiplas possibilidades educativas que resultam em produção de conhecimentos. Além disso, leva o educando a tornar-se sujeito ativo, protagonista da ação, e assim o educador pode analisar a efetividade de suas ações e as contribuições desse suporte para a construção de uma aprendizagem significativa para seus educandos.

Ao estimular os alunos a construir seu percurso formativo com autonomia e criticidade os professores deixam de ser meros transmissores de saberes para se tornarem formuladores de problemas, provocadores de interrogações, coordenadores de equipes de trabalhos, sistematizadores de experiências e memórias vivas de uma educação que em lugar de prender-se a transmissão, valoriza e possibilita, o diálogo e a colaboração.

Essas mudanças podem inspirar o rompimento com o falar-ditar do mestre. Elas podem modificar o modelo de transmissão abrindo espaço para o exercício da participação genuína, isto é, participação sensório–corporal; semântica e não apenas mecânica. Como nos diz Paulo Freire (2002, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

O processo de ensino e aprendizagem é, assim, amplo e mútuo no que diz respeito a relação professor e aluno, é o caminho que nos leva a transformar a sociedade oportunizando a todos o acesso a informação e ao conhecimento. As TIC’s, neste cenário, têm por função primordial ser mais uma ferramenta auxiliadora que possibilita aos educadores driblar os problemas de aprendizagem que tanto tem afetado a educação escolar.

Nesta ótica, integrar o uso das TIC’s ao currículo das escolas constitui-se em um dos desafios da educação atual, pois essa prática pedagógica exige competência, formação e ousadia, além da articulação e construção de conhecimentos por meio de redes de aprendizagem que podem gerar novas possibilidades de pensar a educação.

Compreender as características constitutivas das tecnologias disponíveis na escola e integrá-las adequadamente a propostas pedagógicas inovadoras é um dos fundamentos principais da integração das TIC’s no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, essa concepção de educação, de ensino e de aprendizagem precisa ser clara e objetiva, pois envolve conceitos e princípios, os quais sem a devida compreensão podem fragilizar qualquer iniciativa de melhoria

da qualidade da aprendizagem dos educandos e de mudança significativa na prática pedagógica do professor em sala de aula.

Assim sendo, o importante papel educativo que as escolas têm na sociedade contemporânea passa muito pela ação didática dos educadores e pelos recursos utilizados para a diversificação metodológica que, num esforço consciente de sua prática pedagógica, possibilita a escola formar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de compreender a realidade em que vivem e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

## **CONCLUSÕES**

Em face às relações estabelecidas pelos seres humanos, a educação é, antes de tudo, o meio pelo qual a sociedade cria regras, valores, normas, procedimentos e renova perpetuamente as condições de sua própria existência. Vive-se uma era em que as mudanças ocorrem com uma velocidade nunca vista na história da humanidade. Este cenário exige novos hábitos, nova gestão do conhecimento, novos processos de ensino e aprendizagem. Exige ainda uma escola dinâmica, moderna e que tenha a tecnologia da informação e da comunicação como um recurso indissociável de qualquer prática educativa.

Assim sendo, a inserção da tecnologia no ambiente escolar reforçar a importância de se criar espaços de "otimização" da qualidade do ensino. Pois acreditamos que as mesmas: oferecem diferentes possibilidades de realização de atividades presencial e a distância, atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagens e as diferentes necessidades espaço/temporal; permitem a flexibilização da metodologia, a troca de experiências e o trabalho colaborativo; Viabilizam o acesso a diferentes fontes de conhecimentos, de informações e de comunicação entre todos (Professor e alunos); incentivam o desenvolvimento da autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem, tornando-o um ser ativo e crítico; superam a ótica linear da relação professor/aluno, para criar um ambiente colaborativo de troca de conhecimento; rompem com os paradigmas educacionais que tratam o processo de ensino-aprendizagem com um ato de transmissão e assimilação do conhecimento; ampliam as possibilidades de apropriação de ferramentas importantes para a aprendizagem, pois permitem aos alunos construir significados e representações próprias do mundo de maneira individual e coletiva; além de permitir ao professor ministrar aulas mais dinâmicas, motivadoras e atrativas. Proporcionando a ele, novas formas de ensinar, de aprender e de aprender a aprender.

Conclui-se, portanto, afirmando que o sucesso da incorporação das TIC's na educação não está, unicamente nos recursos, mas, também, na maneira como eles são utilizados. Com uma atuação

comprometida e transformadora, os educadores podem desafiar os alunos a desenvolverem sua aprendizagem autonomia, criticidade e reflexão. Para a superação desses desafios é necessário que o educador esteja aberto às mudanças e a inovação. Só assim será capaz de incorporar, vivenciar e transformar a realidade educacional em que se encontra.

## REFERÊNCIAS

- Bastos, J. A. - **Educação & Tecnologia**, 2015 - revistas.utfpr.edu.br. file:///C:/Users/danilo/Downloads/1986-6277-1-PB%20(1).pdf
- BRITO, Gláucia da Silva. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpx, 2008.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 19. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª Ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002
- GOUVÊA, S. F. **Os Caminhos do Professor na Era da Tecnologia**. São Paulo: Papyrus, 2001.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: O novo ritmo da informação**. 8ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- KENSKI, Vani Moreira. **APRENDIZAGEM MEDIADA PELA TECNOLOGIA**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/danilo/Downloads/dialogo-786.pdf> Acesso em: 25/ 02/2023.
- MARQUES, Rodolfo Silva; SANTOS, Luiz Cezar Silva dos. **A TECNOLOGIA, A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS**. Caetité – Bahia - Brasil, v.4, n.10745, p.1-19, 2021. Disponível em:<<https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10745/7769>>Acesso em 06/12/2022.
- MENDES, Valtencir M. **Ensino Remoto Emergencial de respostas emergências a sistemas educacionais mais abertos, inclusivos e de qualidade**. In: Educação e tecnologias digitais [livro eletrônico] : desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. — 1. ed. — São Paulo, SP : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.
- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. **Contemporaneidade, educação e tecnologia**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313704019.pdf>> Acesso em: 29 de Janeiro de 2023.
- MORIN, E. **Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Desafios e possibilidades da integração de tecnologias ao currículo.** Artigo elaborado para subsidiar o curso "Ensinando e aprendendo com as TIC", promovido pelo Ministério da Educação, sob responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância, no ano de 2008. Disponível em: [http://decampinasoeste.edunet.sp.gov.br/tics/Material%20de%20Apoio/Coletania/unidade4/Desafios\\_e\\_possibilidades.pdf](http://decampinasoeste.edunet.sp.gov.br/tics/Material%20de%20Apoio/Coletania/unidade4/Desafios_e_possibilidades.pdf). Acesso em: 15/02/2023.

RACHADEL, Cristina; FELISBERTO, Jonas; VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: multidisciplinaridade entre Literatura e Ensino de História.** Revista Percursos, Florianópolis, v. 11, n. 01, jan. / jul. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2054/1648>. Acesso em: 07/02/2023.

SILVA, Idilene Rodrigues da; SILVA, Rosimery de Arruda e. **As Tecnologias e suas contribuições na educação.** 2012. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/tecnologia/as-tecnologias-e-suas-contribuicoes-na-educacao/66953/> Acesso em: 20/12/2022.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Educação e tecnologia em tempos de pandemia no Brasil.** Debates em Educação, Maceió, Vol. 12, Nº. 28, Set./Dez. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p19-41 Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157/pdf>. Acesso em: 07/02/2023.

XAVIER, L. G. Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI. **Exedra: Revista Científica**, 1, 26-36, 2015. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6496624>.

## **ATUAÇÃO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO IFRN/NAPNE/JC**

Vanessa Desidério<sup>1</sup>  
Francislaine Silva N. da Paz<sup>2</sup>  
José Herisson Melo da Silva<sup>3</sup>  
Maria Dantas de Lima<sup>4</sup>  
Jéssica Vieira de Souza<sup>5</sup>

### **RESUMO**

A inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional não é um tema novo, mas requer um resgate histórico, principalmente quando se trata de inclusão na rede federal. Nesse sentido, o presente trabalho analisa como se dá a inclusão na rede federal, usando como referência o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus João Câmara. Trata-se de uma pesquisa descritiva com relato de experiência sobre a atuação do NAPNE/JC, um órgão deliberativo que atua no IFRN desde 2012. O relato tem como recorte temporal o período de 2019 a 2022, período pandêmico e pós pandêmico, cujo processo de atuação precisou ser resignificado em virtude de outras demandas que surgiram no setor pedagógico. Apresenta a experiência de uma equipe multiprofissional que atuou de modo comprometido com a formação de professores, permanência e êxito dos alunos. Apesar do NAPNE/JC existir há dez anos, ainda é necessário criar uma política de continuidade das ações, pois há ainda muitas barreiras na inclusão, tais como a rotatividade dos servidores e prestadores de serviço ocasionada por remanejamento ou dificuldade em relação aos recursos orçamentários destinados aos núcleos. A contratação de Assistente Educacional Inclusivo (AEI) e psicopedagoga em 2022 ocorreu em virtude de emendas parlamentares, ou seja, não há como sustentar as ações ou realizar planejamento de longo prazo, principalmente em função do número de alunos cotistas que cresce a cada ano, vislumbra a atualização dos dados realizada em março de 2023.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência. Educação Profissional. NAPNE. IFRN

### **ABSTRACT**

The inclusion of people with disabilities in Professional Education is not a new topic, but it requires a historical review, especially when it comes to inclusion in the federal network. In this sense, the present work analyzes how the inclusion in the federal network takes place, using

---

<sup>1</sup> Mestre em Engenharia de Produção, Docente, IFRN, campus João Câmara, [vanessa.desiderio@ifrn.edu.br](mailto:vanessa.desiderio@ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Especialista em Terapia Intensiva Adulto pela Residência Integrada Multiprofissional (HUOL/UFRN). Assistente Social no IFRN Campus João Câmara, [francislaine.silva@ifrn.edu.br](mailto:francislaine.silva@ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Pedagogo, IFRN Campus João Câmara, [herisson.melo@ifrn.edu.br](mailto:herisson.melo@ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Psicopedagoga, Colaboradora Externa, [professoramdl@gmail.com](mailto:professoramdl@gmail.com)

<sup>5</sup> Licencianda em Física, IFRN Campus João Câmara, [jessica.v@academico.ifrn.edu.br](mailto:jessica.v@academico.ifrn.edu.br)

as a reference the Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte, campus João Câmara. This is a descriptive research with an experience report on the performance of the NAPNE/JC, a deliberative body that operates in the IFRN since 2012. of need to act or be resignified due to other demands that lived in the pedagogical sector. It presents the experience of a multidisciplinary team that acted in a committed way with the formation of teachers, permanence and use of students. Although the NAPNE/JC has been in existence for ten years, it is still necessary to create a policy of continuity of actions, as there are still many barriers to inclusion, such as staff turnover and lack of service caused by relocation or difficulty in relation to allocated budgetary resources. to the cores. The hiring of an Inclusive Educational Assistant (AEI) and educational psychologist in 2022 was due to parliamentary amendments, that is, there is no way to sustain actions or carry out long-term planning, mainly due to the number of quota students that grow each year, envisions the data update carried out in March 2023.

Keywords: Inclusion. Deficiency. Professional Education. NAPNE. IFRN

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) percebe-se que há projetos societários em disputa que privilegiam a elite brasileira. Desde o período Brasil Colônia, a educação para o trabalho é tida de menor valor, nesse contexto, pessoas pobres, pretos, pardos, indígenas e deficientes receberam formação para o trabalho como sendo a saída para o ócio ou para atender às demandas de capital. Apesar disso, a formação integral do sujeito, sempre foi buscada por defensores da educação de qualidade para todos. A história indica que nos séculos XX e XXI, políticas de governo ora favoreciam, ora dificultavam a inserção do trabalhador nesse contexto de formação politécnica (SOUZA e SILVA, 2022).

A distribuição de vagas por cotas para pessoas com deficiência, Lei 12.711 de 2012, nas universidades e institutos federais, ampliam o acesso, mas não garantem o atendimento às Necessidades Educacionais Específicas (NEE), visto que o atendimento exige infraestrutura física e humana (formação permanente e equipe multiprofissional).

Para atender a Política Nacional de Educação Especial foram criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) na rede federal, trata-se de um órgão deliberativo a fim de dar apoio aos objetivos propostos pelo programa governamental TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas



com Necessidades Educacionais Especiais, política pública educacional de inclusão.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus João Câmara, realizado através da descrição da atuação do NAPNE no período de 2019 a 2022.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A inclusão é um tema pautado nas políticas públicas e no Programa Nacional de Educação, mas apesar dos esforços, ainda há muitas barreiras e desafios para que ela seja realidade nas escolas brasileiras. Infelizmente, o ódio, o preconceito e o desconhecimento deixaram muitas marcas em nossa cultura. Até o século XX, pessoas com deficiência eram tratadas naturalmente pela sociedade como sendo defeituosas, inválidas, retardadas, excepcionais ou portadoras de deficiência; nenhum desses adjetivos favorecem a inclusão, pelo contrário, fortalecem o preconceito e a exclusão. Pesquisadores brasileiros que defendem a inclusão no Brasil, tais como Mazzotta (2011), Jannuzzi (2003), Mantoan (2003), Lanna Júnior (2010) e Carvalho (2014) expõem essa situação.

Há uma similaridade histórica entre educação profissional e educação especial, ambas são marcadas por preconceito e exclusão, ainda assim permaneceram isoladas uma da outra por muito tempo; enquanto as pessoas que eram público alvo das escolas federais no século XIX e XX eram consideradas pessoas marginalizadas pela sua situação financeira, e por esse motivo sua educação era prioritariamente voltada para o trabalho e para as demandas de capital. Infelizmente permanece assim no século XXI. Conforme Soares (1982), Nascimento (2020), Souza e Silva (2022), entre outros historiadores da educação profissional, as pessoas com deficiência sofreriam discriminação simplesmente pela sua condição física ou mental, além disso, elas não tinham acesso às escolas federais de formação para o trabalho, desse modo, as que buscavam uma forma de emprego e renda precisavam buscar apoio nas escolas especiais ou instituições filantrópicas criadas para esse fim.

Segundo Mazzotta (2011, p. 30) desde o início do Instituto Imperial de Surdos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a “educação literária e o ensino profissionalizante” dos meninos “surdos-mudos”, com idade entre 7 e 14 anos. Em ambos os Institutos (cegos e surdos-mudos) foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios: oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação

e douração para os meninos surdos. Além disso, o Decreto nº 7.566/1909 que marcava o início da criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), espalhadas pelas capitais brasileiras, já destaca em seu parágrafo sexto, o critério de seleção usado para aceitar alunos nas escolas:

Art. 6º Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, **nem ter defeitos** que o impossibilitem para o aprendizado de ofício (BRASIL, 1909, grifo nosso).

“Não ter defeito”, diz respeito a deficiência, nesse período as escolas preparavam para as primeiras letras (alfabetização) e para o trabalho, visto que eram desfavorecidos da fortuna, possivelmente órfãos, e que o fato de os deficientes não poderem produzir conforme as exigências do mercado limitava sua participação na escola, assim como sua cidadania, visto que nesse período, pessoas não alfabetizadas, não poderiam votar. Nesse sentido, as pessoas com deficiência eram excluídas das EAAs.

Sabe-se que o mercado de trabalho é apenas uma parte do mundo do trabalho, portanto, as pessoas precisam ter acesso à formação para o trabalho, independente da sua capacidade produtiva; no período relatado não existia uma Política Nacional de Educação Especial e não se tinha uma regulamentação para o ensino regular de pessoas com deficiência.

Apesar do breve relato histórico da situação da educação profissional de jovens pobres e deficientes no século XIX e início do século XX, percebe-se que em pleno século XXI o cenário ainda é de dualidade estrutural, apesar das muitas reformas curriculares, houve avanços e retrocessos na legislação e mais recentemente com a reforma do ensino médio, fala-se em dualidade da dualidade (PIOLLI E SALA, 2021), ou seja, potencial prejuízo na formação geral e técnica, precarização da educação básica e outros desafios que seguem a educação pública brasileira.

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que deve constar dos projetos político-pedagógico dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar as ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola (CARVALHO, 2014). Para remover barreiras é preciso identificá-las, examinando todos os fatores a elas ligados à infraestrutura física, condições familiares, atendimento médico-terapêutico necessário, recursos de atendimento especializado, entre outros.

As políticas voltadas para a EPT e para a Educação Especial (EE) ao longo dos séculos

XX e XXI permitiram a integração dessas duas modalidades de ensino. As EAAs mudaram de nomenclatura conforme seu contexto histórico, passando a oferecer além da formação para o trabalho, a formação básica integrada com ensino médio, graduação e pós-graduação de jovens e adultos; é denominada atualmente de institutos federais de educação, ciência e tecnologia (SOUZA e SILVA, 2022).

Alguns marcos legais como a Lei de Cotas - Lei 12.711 de 2012 e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, apoiam os programas governamentais de inclusão. Essas políticas são destinadas a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadã. Entretanto, sabe-se que mais do que leis, é preciso criar condições para que elas sejam cumpridas e para que programas e políticas sejam constantemente avaliados. No caso da rede federal, o NAPNE tem uma função deliberativa e o alcance dos objetivos traçados pelos programas e políticas depende de investimento permanente, de modo que avaliação, planejamento e manutenção da inclusão sejam assegurados.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com relato de experiência, conforme França e Gomide (2018), quando diz que a pesquisa descritiva estabelece relações entre as variáveis com o objetivo de descrever as características de uma população ou um fenômeno. A pesquisa foi registrada em edital de fluxo contínuo como medida de dar visibilidade ao processo de construção coletiva. Utilizou-se como dados primários, as planilhas geradas pelo Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), com filtros realizados pelo Setor Pedagógico, Secretaria Acadêmica e Serviço Social. Utilizou-se também entrevistas semiestruturadas com a equipe responsável pelo atendimento do NAPNE que fizeram relatos do período de 2019 a 2022 e a observação participante dos autores do trabalho. A análise de conteúdo teve apoio de um docente, um técnico em assuntos educacionais, uma assistente social, uma psicóloga, uma psicopedagoga e três alunas da licenciatura em física, todos do IFRN campus João Câmara.

A coleta foi realizada no período de setembro a dezembro de 2022, contabilizando 79 discentes que foram atendidos pelo NAPNE, dos quais 39 também são atendidos pelo Serviço Social. A análise dos dados com base nos gráficos permitiu uma descrição quantitativa dos

dados e a transcrição das entrevistas permitiu uma análise qualitativa. Desse modo, foi realizada uma análise quali-quantitativa dos dados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O objeto de estudo é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no *campus* João Câmara (IFRN/JC). O Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, política pública educacional de inclusão, se materializa através do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Nos campi do IFRN; trata-se de um órgão inicialmente institucionalizado pela Portaria n.º 1533/IFRN, de 21/05/2012 (IFRN, 2012).

Discentes com deficiência podem ser matriculados nos cursos técnicos, integrado ou subsequente, bem como na graduação (tecnológica ou licenciatura) do campus João Câmara, seus dados são registrados no SUAP pela secretaria, entretanto, não há uma notificação da deficiência do discente no acesso dos docentes no diário; é preciso ter a intermediação do setor pedagógico no desenvolvimento de um atendimento educacional específico, permitindo a eliminação das diversas barreiras.

As pessoas que executam as ações do NAPNE, são comissionados ou prestadores de serviço, ou seja, frequentemente existe rotatividade na equipe o que acaba por fragilizar o processo de amadurecimento das ações e avaliação das estratégias. Então existem docentes, técnicos e prestadores de serviço, cada um com um acesso diferenciado aos dados. Além disso, o setor médico faz uma classificação diferente do setor pedagógico, que por sua vez é diferente do serviço social, por exemplo, para o setor médico, existem discentes com deficiência física ou mental. Para o setor pedagógico, existem deficientes físicos, mentais, sensoriais, intelectuais e cognitivos. No caso do serviço social, é o próprio aluno que faz seu cadastro, que passa por uma avaliação posterior, no caso da secretaria é utilizado o laudo no ato da matrícula, no caso do setor pedagógico que atua junto com o NAPNE diretamente há uma avaliação conjunta e contínua que não pode ser atualizada no SUAP por incompatibilidade de informações cruzadas.

Além disso, os profissionais terceirizados que atendem as demandas do NAPNE não tem acesso ao SUAP e por vezes seus registros são realizados em outras vias como cadernos, planilhas e editores de texto, observa-se então que não há uma "conversa" entre os dados dos setores diversos, como consequência, os docentes não recebem informação atualizada da situação de necessidade educacional específica ou da situação social dos alunos. Atualmente o principal meio utilizado é o e-mail institucional, diante da fragilidade do SUAP. Está claro a

dificuldade de infraestrutura do sistema atual (SUAP), entretanto, outros campi lidam com essa mesma situação, então é provável que haja diferentes arranjos e saídas para a situação problema.

Ocorre que além dos alunos com alguma deficiência percebida antes da sua entrada no campus, existem alunos que são diagnosticados depois da sua matrícula, isso aconteceu com recentemente com aluno diagnosticado tardiamente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o serviço do NAPNE ajudou na avaliação diagnóstica e encaminhamento dos familiares para laudo definitivo que infelizmente chegou no último ano do aluno no campus. Eventualmente os profissionais do NAPNE precisam atender alunos sem deficiência ou com deficiência sem comprovação (laudo) que necessitam de apoio específico educacional, é o caso de alunos que sofrem com Transtorno do Déficit de Atenção, Discalculia, Dislexia, entre outras comorbidades que afetam o aprendizado. Empiricamente, se percebeu que durante as aulas remotas, esse tipo de demanda aumentou.

Destarte, inicialmente se analisou o atendimento realizado pelo NAPNE/JC no período pandêmico, momento em que as aulas presenciais foram suspensas e emergencialmente ocorriam de forma remota (2019 – 2021). Nesse período, o NAPNE do campus João Câmara atendeu 57 alunos com deficiência, dos quais 7 desistiram do curso, além das demandas próprias das Necessidades Educacionais Específicas (NEE), alunos procuravam apoio e escuta ativa por sentirem-se inseguros, ansiosos ou deprimidos (depoimento da psicopedagoga que atuou no período). O atendimento contínuo desses alunos é uma parte importante do processo de ensino-aprendizagem. Na presente pesquisa, se analisou o perfil de dois alunos, a saber: uma aluna com deficiência visual - cegueira total - do curso técnico integrado (A1) e um aluno do curso técnico subsequente com indícios de algum transtorno e/ou deficiência - apesar da ausência de laudo (A2). A análise dos profissionais que representam o NAPNE indicou que:

“Durante o período remoto, A1 precisou de adaptação de materiais, o professor 1, utilizou vídeos com audiodescrição para melhorar o entendimento do discente e livro em braile para desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso em 2021, ela obteve êxito na conclusão do curso, além do esforço dela, deve-se também ao atendimento mais próximo da discente com o orientador, intermediado pelos profissionais do NAPNE. O discente A2 não possui laudo neurológico, mas a partir dos testes realizados no NAPNE, dos relatos de professores, colegas e dados coletados com familiares, era evidente a questão da falta de concentração e traços de Transtorno do Déficit de Atenção; possível, porém não comprovado autismo adulto. A não adaptação ao ensino on-line que agravou mais a dificuldade de aprendizagem. Tentou-se em conversas virtuais e presenciais entre NAPNE e setor pedagógico quebrar um pouco dessa resistência para o fechamento da matrícula, porém o discente estava bem seguro da decisão, de modo que efetuou o trancamento do curso em 2021. O professor 2 relatou que embora a A1 não tenha apresentado dificuldades nas aulas remotas, foi um desafio realizar a audiodescrição dos slides, mesmo após a oficina realizada pela equipe pedagógica, pois como não via a aluna presencialmente, precisava lembrar da deficiência dela nas aulas remotas. Infelizmente não foram encontrados em 2022, docentes que ministraram aulas para o A2 antes ou durante a pandemia, a rotatividade dos docentes devido aos remanejamentos pode ter contribuído para a falta de dados”.

Segue também, depoimento do profissional que compõe a equipe pedagógica sobre o período pesquisado:

“Durante a pandemia da Covid 19, no planejamento entre as equipes pedagógica e NAPNE houve a decisão por trabalhar inicialmente com o PEI, a equipe optou por realizar um recorte e criar um plano piloto sobre construção do PEI, assim foram selecionados dois alunos que vinham sendo acompanhados pelo NAPNE, um com cegueira e outro com deficiência intelectual, usando os seguintes critérios: maior dificuldade no período remoto em relação ao acompanhamento das aulas remotas, demandar uma maior adaptação em relação aos materiais. De modo geral, o período indicado (2019 - 2021), foi desafiador, principalmente para os alunos com Necessidade Educacionais Específicas, pois a mudança brusca na rotina gerou além das próprias questões que perpassam a pessoa com deficiência, houve um acréscimo de situações de ordem psicológica e aumento da própria tensão familiar. Desse modo, os prejuízos na aprendizagem ficaram aparentes, apesar do trabalho das equipes em mitigar os danos. Destaco que alguns professores realizaram contato com a ETEP e NAPNE sobre a necessidade de adaptação de materiais, então foram realizados alguns contatos com instituições para a produção de material em braille, o material de uma disciplina específica foi adquirido pela própria professora na Santa Casa de Misericórdia do Recife, com a chegada na residência da aluna do material, o que tornou o processo de aprendizagem mais significativo, a aluna pode finalizar com êxito a disciplina e concluir o curso”.

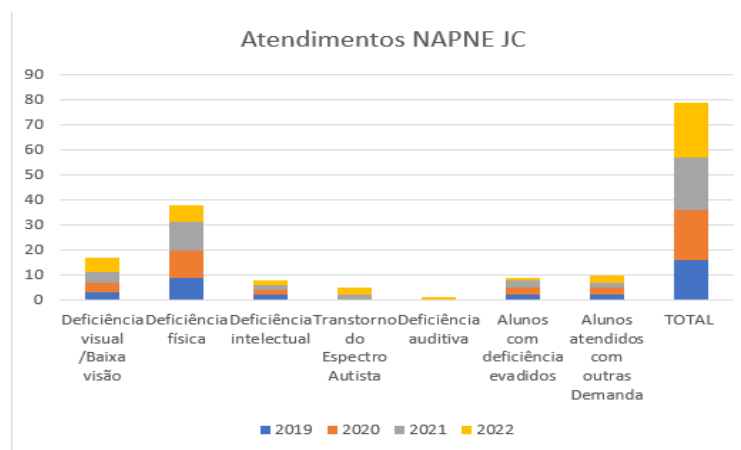
Percebe-se nos relatos que há compromisso dos profissionais que compõem o núcleo - NAPNE - na qualificação dos docentes para melhor atender os alunos com necessidades educacionais específicas e no atendimento mais individualizado aos alunos. Esse compromisso é vital para proporcionar uma educação realmente inclusiva. Dessa forma, ao publicizar os resultados desse importante órgão, é preciso que seja dado o devido reconhecimento aos profissionais, tanto os que atuaram e já se desligaram por algum motivo, quanto aqueles que se dedicam atualmente cumprindo com o seu objetivo primário de atender alunos com as mais variadas necessidades educacionais, de forma humanizada, pública e gratuita.

A análise do segundo momento (2019 – 2022) permitiu perceber que o número de pessoas com necessidades educacionais específicas vem crescendo, pois em 2019, tem-se registro de 16 alunos, em 2020, subiu para 20 alunos, em 2021, foram 21 alunos e em 2022, o campus recebeu 22 alunos. Observa-se também que em 2019 e 2020, o número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência auditiva não era mensurado, por esse motivo, esses dados só aparecem no período de 2021 e 2022. Independente do laudo, o setor pedagógico atende todos os alunos em suas múltiplas necessidades e tem somado esforços junto aos atendimentos psicológicos atendendo outras demandas.

No período de 2019 a 2022 o NAPNE atendeu 79 alunos, dos quais apenas 9 se evadiram, no entanto, o filtro da base de dados SUAP ainda é limitado pois remete ao aluno evadido de seu ano de ingresso, somente o da secretaria acadêmica informa o ano da evasão, além disso, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) do aluno com NEE elaborado pelo NAPNE e

disponibilizado pelo setor pedagógico ainda não aparece no módulo acadêmico para os docentes. Confirma-se a falta de diálogo entre os módulos do SUAP. O gráfico 1 representa essa descrição:

**Gráfico 1** – número de estudantes atendidos no período de 2019 – 2022



Fonte: Própria, 2022

O gráfico 1 mostra que há maior número de alunos com deficiência física, seguido de deficiência visual e Deficiência Intelectual. Verificou-se também que durante o período (2019 a 2022) é possível que outros casos não tenham sido registrados por falta de laudo, por exemplo: em setembro/2022 uma mãe procurou o NAPNE para falar do diagnóstico de TEA do filho que ingressou em 2019, mas que só foi diagnosticado em 2022. Ele passou a ser acompanhado desde então, já está no 4º ano com êxito e até agora não precisou de maiores adaptações. O que gera a dúvida sobre outros casos sem diagnóstico ou com diagnóstico tardio que pode afetar o aprendizado do aluno. Observa-se também que a evasão foi maior justamente no período pandêmico de ensino remoto (2020 e 2021) o que leva a questionar qual foi a relação com esse período, se tem relação com o ensino remoto (problemas na adaptação) ou se foram outros motivos.

Além disso, dos 79 alunos atendidos pelo NAPNE no período pesquisado 39 foram atendidos pelos programas de auxílio oferecidos pelo Serviço Social, ou seja, 49,37% do total de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NEE.

Dos 39 alunos com NEE atendidos pelo Serviço Social, nota-se que a maioria se inscreveu no auxílio à alimentação (22 alunos), em seguida auxílio de Apoio à Formação Estudantil (8 alunos) e 3 em auxílio transporte, sendo que 6 não quiseram identificar em qual programa estão inscritos. Em relação à caracterização socioeconômica dos pesquisados, verificou-se que 71,8%

são pardos; 59% estudaram apenas em escola pública e 87,18% possuem renda per capita inferior a R\$700,00. Esses dados indicam que a maioria dos alunos com NEE inscritos nos programas, de fato, apresentam grande vulnerabilidade social, além das carências médicas, de acessibilidade e psicopedagógicas. Apesar disso, eles vencem muitos desafios, pois temos registro de cerca de 13% de evasão.

A implementação do ensino remoto no contexto da pandemia tornou ainda mais evidente os desafios históricos da Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro, tendo em vista o impacto desse modelo de ensino na vida dos estudantes com NEE, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, visto que a maioria não dispõe de equipamentos para aula remota. Mesmo com todos os esforços empreendidos pelos professores no que se refere às estratégias para continuidade do processo de ensino aprendizagem dos alunos com NEE; o ensino remoto tornou ainda mais evidente o desafio do Estado brasileiro em garantir uma Educação inclusiva no ensino remoto, capaz de proporcionar condições de permanência com qualidade dos alunos com deficiência em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista o contexto desigual no qual esses alunos estavam inseridos. Uma vez que:

[...] os espaços digitais não contemplam a todas e todos, pois existimos em uma sociedade estruturalmente desigual, e nesta, internet, livros, computadores e demais equipamentos não são itens disponíveis em todos os lares [...] (CARMO; FUMES; 2021, p. 15)

Ou seja, o acesso às plataformas digitais, equipamentos eletrônicos com acessibilidade, rede de internet de qualidade, aulas, materiais e atividades com acessibilidades não eram acessíveis a todos os alunos com ou sem necessidade de atendimento específico, o que por sua vez impactou a permanência desses alunos vinculados às escolas. Apesar do apoio emergencial, alguns ainda sofreram inúmeros outros desafios, tais como perda de parentes, perda de renda, cortes no benefício social, transporte, entre outros.

Em 2022 o NAPNE realizou oficinas de construção do Plano de Ensino Individualizado e em 2023, apresentou o processo de identificação dos alunos com Necessidade Educacional Específica (NEE). Eles indicam a necessidade no ato da inscrição do processo seletivo ou durante a matrícula, também pode ocorrer após a matrícula em decorrência de diagnóstico tardio, desse modo, em 2023, tem-se 20 alunos com NEE, conforme tabela 1.



**Tabela 1** – Número de alunos atendidos em 2023

| Tipo de Deficiência / Transtornos globais | Quantidade |
|---|------------|
| <b>Deficiência visual /Baixa visão</b>    | <b>10</b>  |
| <b>Deficiência física</b>                 | <b>5</b>   |
| <b>TEA</b>                                | <b>2</b>   |
| <b>Deficiência intelectual</b>            | <b>1</b>   |
| <b>Deficiência auditiva</b>               | <b>1</b>   |
| <b>Discalculia</b>                        | <b>1</b>   |
| <b>TOTAL</b>                              | <b>20</b>  |

Fonte: NAPNE, 2023

A tabela 1 indica que desde 2019, a cada ano o campus atende mais pessoas com deficiência física, em 2023, das 20, apenas 4 pessoas não apresentam deficiência física, entretanto, devido o corte orçamentário e bloqueios diversos ocorridos na área da educação em 2022, o contrato da equipe terceirizada que atendia em 2022 não foi renovado, infelizmente não há previsão de recontração de psicopedagogo e dos dois cuidadores, o campus só conseguiu manter um, para atender 15 alunos com deficiência física e necessidade de assistência educacional inclusiva. Nesse sentido, a atuação do NAPNE é prejudicada pela falta de previsão orçamentário-financeira própria para manter as ações. Além de indicar semestralmente quem são os alunos com NEE, o NAPNE faz apontamentos no sentido de orientar os professores para a melhor abordagem ou adaptação de material para o aluno. A sala de recurso possui apenas alguns jogos como dominó, damas, jogo sensorial e Tangran, há a necessidade de investimento em todas as áreas.

## CONCLUSÕES

As ações voltadas para a inclusão dos alunos com ou sem deficiência atendidos pelo NAPNE exigem o apoio de todos os setores do IFRN. Infelizmente, há uma grande rotatividade de pessoas no núcleo, seja pelo vínculo não efetivo, seja pelos remanejamentos dos campis. Além disso, percebeu-se que o sistema SUAP pode ser melhorado a fim de dar mais consistência aos dados e suporte à equipe NAPNE e docentes. Percebe-se nos dados apurados no período de 2019 – 2022 e no relato dos profissionais pesquisados que há um comprometimento com a inclusão e formação dos docentes, apesar do crescente número de alunos atendidos, as dificuldades persistem no campo da gestão e da infraestrutura.

Além das barreiras cotidianas de falta ou formação desatualizada em relação ao

atendimento de Necessidades Educacionais Específicas, número limitado de pessoas para atender as demandas, Sala de Recursos precarizada por falta de manutenção, nos deparamos com a dificuldade de manter o que foi criado até então, em 2022, a equipe do NAPNE conta com docentes e técnicos efetivos do campus, acrescido de uma psicopedagoga e dois cuidadores que desenvolvem o papel de Assistentes Educacionais Inclusivos (AEI), a contratação só foi possível por causa de emenda parlamentar. A imprevisibilidade de recurso orçamentário-financeiro para avaliação, diagnóstico e manutenção do atendimento ao aluno com deficiência prejudicando o planejamento de longo prazo. O NAPNE não deve se sustentar com emenda parlamentar, além de precarizar, discrimina as ações por campus, visto que uns recebem mais que outros, baseado em qual critério? Recentemente a educação sofreu com vários cortes orçamentários e bloqueios, inviabilizando a renovação de contratos e consequentemente o a assistência ao NAPNE que em 2023 trabalha com apenas um AEI para atender todos os alunos com deficiência física.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, 1909. DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- FRANÇA, Denise Mendes; GOMIDE, Elisa Maria. **Metodologia de Projetos**. Universidade Federal do Mato Grosso, e-Tec, Anápolis: 2018.
- FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; **DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E PANDEMIA: A DESIGUALDADE REVELADA**. Edufal. Maceió, 2021.
- IFRN (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte). **Portaria nº 1533/2012 – Reitoria/IFRN, de 21/05/2012: criação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNES)**. Disponível em < <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/documentos/portarias/Portaria-n.-1533-2012-RE-Cria-e-Designa-Coordenadores-dos-Nucleos-de-Apoio-as-Pessoas-com-Necessidades-Especiais-NAPNEs.pdf>> Acesso em 12/07/2022.
- JANNUZZI, Gilberta. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237> Acesso em 24 fev. 2023
- LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Movimento\\_Pol%C3%ADtico\\_das\\_Pessoas\\_com\\_Defici%C3%Aancia\\_no\\_Brasil.pdf?1473201976](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976)
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna , 2003 (Coleção cotidiano escolar).

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, J. M. do. **Ensino profissional brasileiro no século XIX: ações assistencialistas e de reeducação pela aprendizagem de ofícios**. História Revista, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 76–98, 2020. DOI:10.5216/hr.v25i2.63681.

PIOLLI, E. .; SALA, M. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. Revista Exitus, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020138, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1543. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1543>. Acesso em: 4 mar. 2023.

SOARES, Manoel de Jesus A. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na Velha República. Forum Educacional. Rio de Janeiro: FGV/IESAE. Ano 6, n. 2, out/dez 1982, p. 58-92.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SILVA, Edilana Carlos da. **Políticas educacionais e verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (séculos XX e XXI)**. VÉRTICES, v.24, n.2, p. 23, 236-266, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16973/1609>

---

## DIAGNÓSTICO DAS CONDIÇÕES DE ACESSO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA DA COVID-19

Everton Donizetti Kielt<sup>1</sup>  
Ana Lucia Pereira<sup>2</sup>  
Joao Carlos Pereira de Moraes<sup>3</sup>

### RESUMO

Durante os anos de 2020 e 2021, a pandemia da Covid-19 impôs novas formas de convivência social e forçou mudanças nas formas de ensinar e aprender nas escolas. Como consequência, tivemos a implantação do ensino remoto emergencial (ERE) que, durante o período de distanciamento social, tentava levar atividades da sala de aula até os estudantes, reclusos em suas casas. O presente artigo objetiva comunicar as condições de acesso que os estudantes de uma escola pública de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Paraná, dispunham para participar do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19. Tal pesquisa foi motivada por percebermos que o ERE foi implementado sem um mapeamento das condições de acesso à *Internet* ou equipamentos indispensáveis para o acesso a estas novas formas de ensino. Através de um questionário eletrônico, foram levantados dados sobre a disponibilidade de equipamentos e conexão à *Internet* de 91 estudantes de uma escola de Educação Profissional no interior do Paraná durante o período em que vigorava o ERE. Os resultados indicaram que havia, no domicílio dos estudantes, conexão à *Internet* de qualidade e quantidade suficiente de equipamentos. No entanto, o aparelho predominante era o *Smartfone/Celular* que pelas suas limitações não favorece a realização de atividades, além de que muitos estudantes declararam que o uso do aparelho era compartilhado com familiares, atravancando as possibilidades de sucesso da aprendizagem nesta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Educação Profissional; Curso Técnico. Covid-19.

### ABSTRACT

During the years 2020 and 2021, the Covid-19 pandemic imposed new forms of social coexistence and forced changes in the ways of teaching and learning in schools. As a consequence, we had the implementation of emergency remote teaching (ERE) which, during the period of social distancing, tried to bring classroom activities to students, and inmates in their homes. This article aims to communicate the conditions of access that students of a public school of Vocational and Technical Education of Medium Level (EPTNM) in Paraná, had to participate in emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic. This research was motivated by the fact that we realized that the ERE was implemented without mapping the

---

1 Doutorando em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), [evertonkielt@hotmail.com](mailto:evertonkielt@hotmail.com).

2 Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), [ana.lucia.pereira.173@gmail.com](mailto:ana.lucia.pereira.173@gmail.com)

3 Doutor em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), [joaomoraes@utfpr.edu.br](mailto:joaomoraes@utfpr.edu.br).

conditions for accessing the Internet or essential equipment for accessing these new forms of teaching. Through an electronic questionnaire, data were collected on the availability of equipment and Internet connection of 91 students from a Professional Education school in the interior of Paraná during the period in which the ERE was in force. The results indicated that there was, in the students' homes, a quality Internet connection and a sufficient amount of equipment. However, the predominant device was the Smartphone/Cell Phone, which, due to its limitations, does not favor carrying out activities, in addition to the fact that many students stated that the use of the device was shared with family members, hindering the possibilities of successful learning in this modality of teaching.

Keywords: Remote Learning; Professional Education; Technical Course; Covid-19.

## INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 durante os anos de 2020 e 2021 acarretou em uma série de mudanças na vida da população. O distanciamento social foi admitido como uma das formas de reduzir ou evitar os casos de contaminação, pois em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que estávamos em uma pandemia, de forma a reconhecer que a doença estava se espalhando desenfreadamente e que as medidas tomadas até então não estavam sendo suficientes para conter sua proliferação (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

E uma das implicações diretas do distanciamento social foi o cancelamento das aulas presenciais em todo o país, em 20 de março de 2020. Após essa data, as instituições e suas mantenedoras partiram em busca de meios para dar continuidade ao ano letivo, uma vez que foi publicada disposição legal em favor do cumprimento do calendário escolar por meio de atividades não presenciais.

Nas escolas estaduais no Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) implementou a plataforma digital/*online Google Classroom* como mediadora dos processos de ensino e aprendizagem remotos. Os recursos disponíveis oportunizaram ao professor realizar atividades síncronas e assíncronas para as suas turmas, inclusive enviar e receber avaliações, além do *Google Meet*, que permitia interações síncronas com os alunos através de uma conferência por vídeo ao vivo. Também havia a possibilidade de os estudantes realizarem atividades impressas, quando não dispusessem de meios para acompanhar as tarefas *online*.

Entretanto, acompanhando o cotidiano escolar, percebemos que os estudantes não dispunham de equipamentos ou conexão à *Internet* com qualidade suficiente para participar do ensino remoto. Notava-se baixa adesão o ensino remoto, dificuldades em manter um contato

---

com os estudantes e baixo desempenho nas atividades impressas. Com isso, nos questionamos quais eram as condições de acesso que esses estudantes dispunham para participar do ensino remoto? Possuíam conexão à *Internet* de qualidade e equipamentos adequados para acessar e realizar as atividades?

Assim, este trabalho tem como objetivo diagnosticar e discutir as condições de acesso que os estudantes de uma escola pública de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Paraná, dispunham para participar do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Tal pesquisa foi motivada por percebermos que o ERE foi implementado sem um mapeamento das condições de acesso à *Internet* ou equipamentos indispensáveis para o sucesso escolar.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No estado do Paraná, com suspensão das aulas presenciais nas escolas estaduais em 20 de março de 2020 e a posterior publicação da Resolução SEED nº 1.016/2020 (PARANÁ, 2020), que estabelecia o regime especial das atividades escolares não presenciais, foi-se implementada a plataforma *Google Classroom* como a ferramenta institucional de interação entre estudantes, professores e a escola. Este ambiente digital na passou a ser uma alternativa principalmente para não deixar os estudantes da educação pública desassistidos de qualquer interação educacional. Esta resolução autorizava a cumprimento do calendário escolar a partir de atividades não presenciais, definindo:

Art. 3.º As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou pelo componente curricular destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, audiochamadas, videochamadas e outras assemelhadas (PARANÁ, 2020, s. p.).

Havia, também a possibilidade de acompanhar os conteúdos do ensino remoto em um aplicativo para *Smartfone* chamado de Aula Paraná, a transmissão de aulas por um canal de TV aberta, além das atividades impressas nas quais os estudantes faziam a retirada dos materiais de estudos na escola e sua posterior devolução nos prazos previamente estipulados. Entretanto, durante o ensino remoto, na EPTNM da rede estadual do Paraná, a elaboração dos materiais de ensino das disciplinas de formação técnica era de competência exclusiva dos professores - para as disciplinas do ensino médio regular havia a produção de aulas pela mantenedora que eram disponibilizadas nos diversos meios. Portanto, caso de professores que optavam por disponibilizar videoaulas, como não havia suporte do *Classroom*, estas deveriam ser enviadas por algum outro

---

recurso, geralmente através de redes sociais.

Considerando que se tratava de um período de distanciamento físico, os estudantes tiveram uma redução na convivência social e isso pode ter afetado a forma com que eles se relacionam com os conteúdos e com os colegas de sala. Uma estratégia utilizada eram as vídeo aulas, para exemplificar e detalhar os conteúdos. No entanto, a plataforma *Google Classroom* não tinha suporte para o compartilhamento de vídeos nem de áudios. Cabia ao professor que optassem por utilizar esses recursos realizar o envio através de redes sociais, o que tornava imperativo ao estudante dispor de boa conexão à *Internet*.

Nesse sentido, é imprescindível que se conheçam as possibilidades de acesso por parte dos estudantes, pois o acesso ao mundo digital ainda não é realidade para parte da população. O Comitê Gestor da *Internet* no Brasil (CGI, 2020), publicou dados sobre o uso das TIC nos domicílios brasileiros de 2019, ou seja, antes pandemia da Covid-19. Apresentamos, a seguir, algumas informações pertinentes para compreendermos a situação dos estudantes, conforme CGI (2020):

- Havia 134 milhões de usuários de *Internet* no país, o equivalente a 74% da população, ou seja, uma a cada quatro pessoas não tinha acesso.
- Dos 26% sem acesso, aproximadamente 47 milhões de não usuários, 45 milhões possuíam até o Ensino Fundamental e pertenciam às classes C, D e E.
- Nas classes D e E, a proporção de usuários de *Internet* foi de 57%.
- Na população rural, a proporção de usuários de *Internet* foi de 53%.
- Para 58% dos usuários, o acesso foi feito exclusivamente por meio de aparelho celular. Nas classes D e E, este índice é de 85%.
- Para a região Sul, 73% dos domicílios têm acesso à *Internet*, sendo 44% dos usuários a acessam por computador.
- 18,9 milhões de domicílios sem computador e sem *Internet*, proporção de aproximadamente 25%<sup>4</sup>. Enquanto apenas 12% dos domicílios das classes DE contavam com ambas as tecnologias, essa proporção foi de 95% entre os da classe A.

Estes dados apresentam um panorama de que o acesso à internet ainda é bastante

---

4 Proporção calculada com base em dados do IBGE, a qual informa haver no país aproximadamente 72 milhões de domicílios. Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/20825-como-sao-os-domicilios-dos-brasileiros.html#:~:text=No%20Brasil%20existem%20aproximadamente%2072,mais%20casas%20do%20que%20apartamentos>. Acessado em 17 de Jan de 2021.

---

desigual entre as classes sociais: 25% dos domicílios não têm computador e nem *Internet*, na região Sul, somente 44% dos usuários utilizando computador. Isso expressa que a maioria acessa à *Internet* através dispositivos móveis como *Smartfone* e *Tablet*, caracterizados pelo tamanho reduzido de sua tela.

De acordo com CGI (2020, p. 69), “a conexão exclusiva pelo telefone celular foi mais comum nas áreas rurais (79%)”, é uma informação que pode se refletir no acesso dos estudantes que residem distante das cidades. Em relação ao tipo de equipamentos utilizado, “o uso da *Internet* exclusivamente por celular, por exemplo, está associado a um menor aproveitamento de oportunidades *online*, incluindo atividades culturais, pesquisas escolares, cursos a distância, trabalho remoto e utilização de governo eletrônico” (CGI, 2020, p. 23).

A qualidade e o estado de conservação do equipamento também são itens importantes no sucesso dos estudantes nesta modalidade de ensino, dispositivos com processamento de informações, memória RAM ou de armazenamento insuficientes interferem no funcionamento de aplicativos. E a possibilidade do equipamento ter seu uso compartilhado com algum familiar também se reflete no desempenho do ensino remoto, podendo inviabilizar a participação nas atividades síncronas.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e caracteriza-se como estudo de caso. Objetiva comunicar as condições de acesso à *Internet* e equipamentos que os estudantes de uma escola pública de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM) no Paraná dispunham para participar do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19. Os dados obtidos advêm das respostas dos estudantes a um questionário eletrônico, elaborado pelo *Google Forms*, durante o período em que vigorava o ERE.

Obteve-se a participação de 91 estudantes de cursos técnicos na modalidade Integrado desta escola, localizada no interior do Paraná. Os dados foram tabulados e são apresentados no próximo tópico, a fim de que possamos obter uma compreensão e tecer inferências a respeito dos fatos oriundos da problemática.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O ERE teve como característica a transposição das aulas presenciais para um ambiente *online*, com atividades síncronas e assíncronas, o que demandava que os estudantes tivessem

---



acesso a *Internet* e também equipamentos adequados. Mesmo aqueles que realizavam as atividades impressas poderiam utilizar as redes sociais para manter contato com os professores e realizar pesquisas sobre os conteúdos estudados. Dessa forma, ter acesso a *Internet* era um imperativo. Apresentamos, a seguir, as condições que os estudantes participantes desta pesquisa tinham para participar do ERE, de acordo com os dados coletados.

Sobre o acesso à *Internet*, como resposta à pergunta “você possui acesso à *Internet* em sua casa?”, as frequências estão na tabela 1.

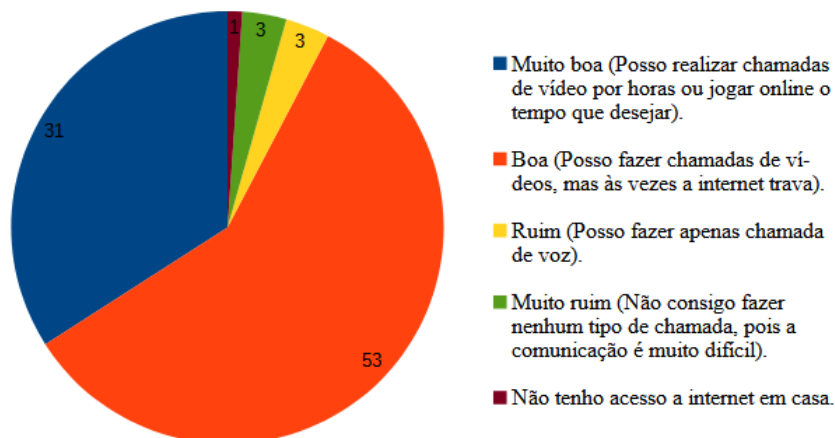
**Tabela 1**-Possui Acesso à *Internet* em sua Casa?

|  | Frequência das respostas | %          |
|--|--------------------------|------------|
| Sim, via <i>Wi-fi</i> e <i>Internet</i> móvel do celular | 47                       | 51,6       |
| Sim, apenas <i>Wi-fi</i>                                 | 39                       | 42,9       |
| Sim, apenas <i>Internet</i> móvel do celular             | 4                        | 4,4        |
| Não tenho acesso   | 1                        | 1,1        |
| <b>Total</b>   | <b>91</b>                | <b>100</b> |

**Fonte:** Própria (2023).

A tabela 1 mostra que a grande maioria possui conexão a *Internet* por *wi-fi*, ou seja, não possui limitação de franquia de dados da operadora. No quesito da qualidade da conexão, os dados informados estão na figura 1.

**Figura 1** - Qualidade da Conexão à *Internet*



**Fonte:** Própria (2023).

Pela figura 2 nota-se que 84 estudantes (92,3%) julgavam usufruir de conexão à *Internet* boa ou muito boa, ou seja, com qualidade suficiente para participar do ERE inclusive de aulas via *Meet*. No tocante ao tipo de equipamentos utilizados pelos estudantes, os dados obtidos seguem na tabela 2.

**Tabela 2** - Quantitativo de Equipamentos dos Estudantes

|                                       | <b>Quantitativo de respostas</b> | <b>% por equipamento</b> | <b>% por estudante</b> |
|---------------------------------------|----------------------------------|--------------------------|------------------------|
| Computador de mesa ( <i>desktop</i> ) | 29                               | 16,2                     | 31,9                   |
| <i>Notebook</i>                       | 58                               | 32,4                     | 63,7                   |
| <i>Tablet</i>                         | 6                                | 3,4                      | 6,6                    |
| <i>Smartfone</i> /Celular             | 86                               | 48                       | 94,5                   |
| Não possui equipamento em casa        | 0                                | 0                        | 0                      |
| <b>Total</b>                          | <b>179</b>                       | <b>100%</b>              | <b>-</b>               |

**Fonte:** Própria (2023).

Os dados da tabela 2 apontam que os estudantes dispunham de uma diversidade de equipamentos para estudar no ERE durante a pandemia da Covid -19. Exemplificando, 31,9% dos estudantes afirmaram possuir computador de mesa (*desktop*) e 94,5% dispõem de *Smartfone*/Celular. No entanto, em dados absolutos, verifica-se que o equipamento mais utilizado é o *Smartfone*/Celular representando 48% do total de equipamentos, o qual possui características não tão favoráveis para trabalho e estudos, como tamanho limitado de tela e pouca praticidade na organização e armazenamento de arquivos. Aparece, aqui a necessidade de políticas públicas de acesso e aquisição de equipamentos que possibilitem aos usuários usufruir de benefícios como tela maior para realizar leituras e escrita com conforto, memória de armazenamento e de rodagem (RAM) maiores, interface prática para organização, armazenamento e edição de documentos como são *notebooks* e computadores de mesa (*desktops*).

Há que se observar que na tabela 2 os respondentes informaram todos os equipamentos disponíveis em sua residência, sendo assim permitida a indicação de mais de uma opção resposta. O total de equipamentos informados é de 179, resultando na média de praticamente 2

equipamentos para cada estudante. Esta seria um indicativo favorável, porém notamos a predominância de *Smartfone/Celular*.

Os números da tabela 2 tem semelhança com os dados do IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC)<sup>5</sup> que atestaram, para o ano de 2019, a existência de microcomputador ou *tablet* em 50,6% dos domicílios no estado do Paraná e de telefone celular móvel em 96,1%. Também constatou a utilização da *Internet* em 86% dos domicílios paranaenses. Dentre estes, ou seja, daqueles que tinham acesso, 99,4% o faziam pelo telefone móvel celular, 53,9% pelo computador e 39,4% pela Televisão - a porcentagem ultrapassa a marca de 100% pois os respondentes informaram todos os equipamentos que utilizaram para conexão à *Internet*.

Estes dados marcam que 14% dos domicílios paranaenses não tinham conexão com a *Internet* e a maioria dos acessos era por meio de celular móvel<sup>6</sup>. Estes dados também informam que 85,1% das pessoas acima de 10 anos tinham posse de telefone móvel celular para uso próprio. Isso indica que aproximadamente 15% da população já estaria sistematicamente excluída do ERE.

Todavia, apenas possuir o equipamento em casa não garante que esteja disponível para uso nos horários desejados. Na tabela 3 é possível constatar que embora seja indicada presença de vários equipamentos no domicílio dos estudantes, a maioria é compartilhada com os familiares. Além disso, questionou-se se o estudante possui um local próprio para estudos, os dados obtidos encontram-se na Tabela 3.

**Tabela 3** - Os Quantitativos de Estudantes que Tem seus Equipamentos de Acesso ao ERE Compartilhado e se Têm ou Não um Ambiente Para Estudos em Seus Domicílios.

|   | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| O equipamento é compartilhado com outras pessoas? | 66  | 25  |
| Você tem um local próprio para estudo?            | 74  | 17  |

**Fonte:** Própria (2023).

5 Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pesquisa/10070/64506?ano=2019>, Acesso em 14 de Nov. de 2022.

6 Como se trata de “aparelho celular móvel” com conexão a *Internet*, equipara-se ao termo *Smartfone*, por possuir mais recursos instalados quando comparado a um aparelho celular utilizado apenas para chamadas de voz e mensagens de texto SMS.

Da tabela 10 pode-se inferir que 72,5% (66 estudantes) não tem equipamento próprio ou exclusivo para acompanhar o ERE, embora houvesse, na média de 2 equipamentos por estudante e boa conexão com a *Internet*, isso ainda não é suficiente para garantir que o estudante possa acompanhar as atividades síncronas. É um indicativo da distribuição desigual destes equipamentos e revela a falácia de que a qualidade do ERE é também ocasionada pela liberdade de tempos e espaços para a realização das tarefas.

Nesse ponto, identificamos que para a implantação de um ensino remoto seria necessário conhecer previamente as condições de acesso dos estudantes. Rappoport, Rodríguez e Bressanello (2020) propõem a elaboração de um questionário para a identificação do perfil dos estudantes para início do ensino remoto, buscando identificar, entre outros itens:

- Nível educacional dos adultos do domicílio onde o aluno passa a quarentena;
- Dispositivos tecnológicos com conexão à *Internet* em casa (*Smartfone*, computadores) e disponíveis para aprendizado do aluno;
- e também dispositivos tecnológicos offline (TV, rádios, telefone) e material escolar (livros, cadernos, lápis, etc.) (RAPPOPORT; RODRÍGUEZ; BRESSANELLO, 2020, p.7)
- Há conectividade na casa dos estudantes?
- Que qualidade de conexão com a *Internet* ele têm?
- Tem um dispositivo digital (*Smartfone*, tablet ou computador) a disposição regularmente ou devem compartilhar com outros membros da família?
- Quais artefatos tecnológicos (rádio, TV, telefone) os alunos têm em suas casas? (RAPPOPORT; RODRÍGUEZ; BRESSANELLO, 2020, p.11)

Estas perguntas deveriam ter sido feitas aos estudantes e às suas famílias previamente à contratação de qualquer ambiente virtual para a implantação do ensino remoto. Contudo, no estado do Paraná isso não foi realizado, assim o ensino remoto foi determinado e os estudantes tiveram de tentar se adaptar às exigências desta modalidade de ensino. Portanto, podemos concluir que os estudantes participantes desta pesquisa não dispunham de condições para participar de forma ativa no ERE e atingir níveis satisfatórios de aprendizagem.

## CONCLUSÕES

O ensino remoto foi implementado visando dar sequência ao calendário letivo em 2020,

---

de forma temporária e urgente, entretanto, na rede estadual do Paraná o desuso aconteceu logo após a metade do ano letivo de 2021. Foi possível o cumprimento do calendário escolar, entretanto notou-se que esta modalidade de ensino não foi efetiva em propiciar níveis satisfatórios de ensino e aprendizagem. As condições de acesso dos estudantes, identificadas neste trabalho foram:

- conexão com à *Internet* boa ou muito boa para 92,3%;
- quantidade considerável de equipamentos para acompanhar o ERE e sendo que o predominante é *Smartfone/Celular*, entretanto sendo detectada uma desigualdade na distribuição destes.
- o compartilhamento de equipamentos no domicílio é uma necessidade, com 72,5% dos estudantes não tinham equipamento próprio para acompanhar o ERE.

Assim, constatamos que o ensino remoto foi implementado sem um diagnóstico das condições de equipamentos adequados e de acesso dos estudantes. Pelos dados desta pesquisa, muitos deles foram excluídos desta modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

CGI, Comitê Gestor da *Internet* no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019** [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo, 2020.

PARANÁ. Resolução SEED nº 1.016- 03/04/2020 - Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. 2020.

RAPPOPORT, S. RODRÍGUEZ, M. S. BRESSANELLO, M. **Enseñar en tiempos de COVID-19**. Una guía teóricopráctica para docentes [Teaching in times of COVID-19. A theoretical-practical guide to teachers]. UNESCO, 2020.

SANTOS JUNIOR, V. B. dos; MONTEIRO, J. C. S. Covid-19 e escolas no ar: transmissão de aulas por rádio e TV aberta em período de distanciamento social. **Revista BOCA**. Ano II, Volume 3, nº 8. Boa Vista, 2020.

---

## **DIMENSIONAMENTO DE USINAS SOLARES FOTOVOLTAICAS PARA ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE NATAL**

Nathalia Danieli Ferrazoni Siqueira <sup>1</sup>  
Aldayr Dantas de Araújo Júnior<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Para oferecer um ensino de qualidade e haver uma mudança significativa na aprendizagem precisa de investimento também na parte da infraestrutura física das escolas, o que garante condições mínimas e favoráveis para a permanência no ambiente, podendo assim assegurar melhorias na educação. Um problema bem sério no Brasil é falta da energia elétrica, ou a instabilidade no fornecimento da mesma, o que acarreta incontáveis prejuízos, principalmente quando essa falta afeta escolas. A composição da matriz elétrica brasileira, em torno de 70% da energia elétrica gerada corresponde a geração através de usinas hidrelétricas. Com o crescimento populacional brasileiro, com o aumento do consumo de energia elétrica pela população, com as precipitações pluviométricas oscilando nas regiões que concentram grande parte dos reservatórios hidrológicos do país e com constantes aumentos do valor da tarifa de energia elétrica, a busca por outras formas de geração de energia elétrica tem sido bastante utilizada recentemente. O uso da geração de energia elétrica solar fotovoltaica tem crescido ao longo dos anos, como forma de baratear o custo e trazer mais confiabilidade na disponibilidade desse insumo. Dessa maneira, o objetivo desse trabalho é de fazer o dimensionamento de usinas solares fotovoltaicas para escolas públicas da Rede Municipal da cidade de Natal/RN.

Palavras-chave: Ensino. Escolas públicas. Usinas Solares Fotovoltaicas.

### **ABSTRACT**

In order to offer quality education and have a significant change in learning, investment is also needed in the physical infrastructure of schools, which guarantees minimum and favorable conditions for permanence in the environment, thus being able to ensure improvements in education. A very serious problem in Brazil is the lack of electricity, or the instability in its supply, which causes countless losses, especially when this lack affects schools. The composition of the Brazilian electrical matrix, around 70% of the electricity generated corresponds to generation through hydroelectric plants. With the growth of the Brazilian population, with the increase in the consumption of electricity by the population, with rainfall fluctuating in the regions that concentrate most of the country's hydrological reservoirs and with constant increases in the value of the electricity tariff, the search for other ways power generation has been widely used recently. The use of photovoltaic solar electric power generation has grown over the years, as a way to lower the cost and bring more reliability in the

---

<sup>1</sup> Engenharia de Energia, IFRN, n.ferrazoni@escolar.ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Doutorado, IFRN, aldayr.araujo@ifrn.edu.br

availability of this input. In this way, the objective of this work is to make the dimensioning of solar photovoltaic plants for public schools of the Municipal Network of the city of Natal/RN.

Keywords: Project. Teaching. Public schools. Photovoltaic Solar Plants.

## INTRODUÇÃO

É inegável a importância da educação para toda sociedade e assim como outras áreas o sistema educacional deve passar por atualizações para promover melhorias na aprendizagem dos estudantes. Porém, não só o uso de materiais didáticos de qualidade e professores comprometidos que garantem a excelência do ensino, a infraestrutura utilizada também deve ser levada em consideração. A falta de energia elétrica deixa, por ano, milhares de alunos sem aulas em todo o país, retirando deles o direito do acesso a educação, que é garantido pela constituição.

Os avanços tecnológicos podem e devem ser usados como aliados para melhorias, e assegurar o acesso a esse item fundamental que é a energia elétrica, ainda mais quando associado com a proposta de reduzir os impactos ambientais, com baixo custo de manutenção e vida útil prolongada de em torno de vinte e cinco anos como é caso dos módulos solares fotovoltaicos. Isso sem levar em consideração a economia na conta de energia elétrica que pode ser revertida para investimentos em outras áreas, como a compra de livros e material eletrônico para a inclusão digital.

No ano de 2012, a ANEEL (Agência Nacional de Energia Elétrica) publicou a Resolução 482, que se tornou um marco histórico para o setor de energias renováveis no Brasil, permitindo o acesso às redes públicas de distribuição aos microgeradores e minigeradores de eletricidade baseados em fontes renováveis. A referida resolução possibilita, a exemplo do que já ocorria em outros países, que micro e minissistemas fotovoltaicos sejam construídos por usuários residenciais e empresas, visando à produção de eletricidade para o consumo próprio (GAZOLI, VILLALVA, 2012).

O intuito da realização deste trabalho é o de fazer o dimensionamento dos módulos de usinas solares fotovoltaicas conectadas à rede elétrica (*on-grid*) da concessionária local para escolas públicas da rede municipal da cidade de Natal/RN.

Inicialmente foi realizado para a Escola Municipal João XXIII.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A falta de energia elétrica em escolas é uma situação grave em todo o país, a exemplo do Estado do Maranhão.

Mais de oito mil escolas do país estão no escuro. Na sala de aula, falta luz e sobra calor. O aluno se esforça para enxergar o que escreve: "A gente não vê quase nada no caderno", diz.

Em uma escola municipal em Codó, no interior do Maranhão, não há ventiladores nem lâmpadas. Sem bomba para puxar água do poço, as crianças são forçadas a carregar baldes. (G1, 2014)

A geração de energia elétrica através da energia solar fotovoltaica é uma alternativa muito viável para suprir a demanda energética e oferece várias vantagens.

O sistema de geração de energia elétrica através da energia solar é altamente simples, confiável, segura, rentável, ecológica, sustentável, renovável, limpa e eficiente. No mundo cada vez mais globalizado as pessoas procuram cada vez mais a simplicidade, e pela gama de aplicações da energia solar fotovoltaica e simplicidade em suas instalações, fica cada vez mais difícil negar sua vantagem e importância dentro do panorama atual. (RIBEIRO, 2018).

A tecnologia que envolve os módulos fotovoltaicos é relativamente nova e consiste na conversão de energia luminosa em energia elétrica.

Células fotovoltaicas são dispositivos capazes de converter a energia contida em parte do espectro eletromagnético em energia elétrica. Uma junção PN, constituída de materiais semicondutores, ao receber a radiação do sol cria pares elétron-lacuna, estabelecendo uma diferença de potencial e consequentemente gerando corrente elétrica (TITTON, DE BONA, BUHLER, 2015).

O sistema fotovoltaico conectado à rede elétrica (on-grid) opera em paralelismo com a rede de eletricidade.

Diferentemente do sistema autônomo, o sistema conectado é empregado em locais já atendidos por energia elétrica. O objetivo do sistema conectado à rede é gerar eletricidade para o consumo local, podendo reduzir ou eliminar o consumo da rede pública ou mesmo gerar excedente de energia (GAZOLI, VILLALVA, 2012).



Para realizar o dimensionamento é necessária uma análise e coletas de dados encontrados na fatura da conta de energia elétrica do local onde será feito o dimensionamento, e a determinação de características climáticas da região na qual está situada.

O dimensionamento do sistema é feito com base na localidade e nos dados de consumo de energia elétrica do usuário, buscando dessa forma, especificar um sistema de baixo custo que atenda as requisições do mesmo durante todo o período anual. (SILVA, ANABUCK, LOPES, 2018).

## METODOLOGIA

O objeto de estudo para esse projeto piloto foi a Escola Municipal João XXIII, a qual está situada na rua do Pajeús, S/N – Alecrim, Natal – RN. A figura 1 mostra a escola analisada.

**Figura 1:** Escola Municipal João XXIII.



**Fonte:** Google Maps (2022).

Os módulos a serem dimensionados da escola em estudo fazem parte de um sistema de geração fotovoltaico conectado à rede elétrica da concessionária de energia elétrica local.

Esse sistema é composto de um conjunto de módulos fotovoltaicos, um inversor de frequência, quadros elétricos e um medidor de energia. A energia gerada pelo sistema fotovoltaico é injetada e distribuída na rede elétrica interna do consumidor. A eletricidade obtida dos módulos fotovoltaicos é consumida no próprio local e o excedente, se houver, é exportado para a concessionária de eletricidade, gerando créditos que podem ser descontados na conta de energia elétrica (GAZOLI, VILLALVA, 2012).

A figura 2 mostra um sistema conectado à rede elétrica.

**Figura 2:** Sistema conectado à rede elétrica.



Fonte: Weg (2022)

Para realizar a pesquisa foi necessário que a equipe gestora da Escola Municipal João XXIII fornecesse o histórico anual de consumo de energia elétrica, como mostrado na Figura 3.

**Figura 3:** Consumo mensal em kWh.

| CONSUMO / kWh |                  |             |    |
|---------------|------------------|-------------|----|
|               | CONSUMO FATURADO | Nº DIAS FAT |    |
| DEZ22         |                  | 2901        | 29 |
| NOV22         |                  | 2989        | 30 |
| OUT22         |                  | 2922        | 32 |
| SET22         |                  | 2824        | 30 |
| AGO22         |                  | 3030        | 30 |
| JUL22         |                  | 2498        | 32 |
| JUN22         |                  | 2834        | 29 |
| MAI22         |                  | 2097        | 30 |
| ABR22         |                  | 2055        | 32 |
| MAR22         |                  | 2307        | 29 |
| FEV22         |                  | 2089        | 28 |
| JAN22         |                  | 1909        | 30 |
| DEZ21         |                  | 2322        | 31 |

Fonte: Neoenergia COSERN (2022).

A partir dessas informações foi feita a média aritmética do consumo de energia elétrica da escola objeto de estudo dos últimos 12 meses, ou seja, foi levado em consideração os valores dos meses de janeiro/2022 até dezembro/2022. A equação 1 mostra como foi obtida a média.

Média anual de consumo(kWh)

$$= \frac{(1909 + 2089 + 2307 + 2055 + 2097 + 2834 + 2498 + 3030 + 2824 + 2922 + 2989 + 2901)}{12} \quad (1)$$

$$\cong 2538 \text{ kWh}$$

Também são necessárias informações a respeito das características climáticas da região na qual a respectiva escola está situada, no caso o valor da irradiação solar. A Figura 4 mostra esse valor.

**Figura 4:** Irradiação Solar no Plano Inclinado Natal.

Estação: Natal  
 Município: Natal, RN - BRASIL  
 Latitude: 5,801° S  
 Longitude: 35,249° O  
 Distância do ponto de ref. ( 5,8° S; 35,22° O ): 3,2 km

| #                                   | Ângulo                  | Inclinação | Irradiação solar diária média mensal [kWh/m <sup>2</sup> .dia] |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | Média | Delta |
|-------------------------------------|-------------------------|------------|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|
|                                     |                         |            | Jan  | Fev  | Mar  | Abr  | Mai  | Jun  | Jul  | Ago  | Set  | Out  | Nov  | Dez  |       |       |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Plano Horizontal        | 0° N       | 6,02   | 6,03 | 6,08 | 5,56 | 5,08 | 4,66 | 4,77 | 5,57 | 5,97 | 6,11 | 6,27 | 5,97 | 5,67  | 1,61  |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Ângulo igual a latitude | 6° N       | 5,79   | 5,90 | 6,07 | 5,68 | 5,29 | 4,90 | 5,00 | 5,75 | 6,02 | 6,02 | 6,05 | 5,71 | 5,68  | 1,17  |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Maior média anual       | 4° N       | 5,87   | 5,95 | 6,08 | 5,65 | 5,22 | 4,82 | 4,93 | 5,69 | 6,01 | 6,05 | 6,13 | 5,80 | 5,68  | 1,31  |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Maior mínimo mensal     | 16° N      | 5,32   | 5,58 | 5,95 | 5,78 | 5,55 | 5,21 | 5,28 | 5,93 | 5,98 | 5,75 | 5,59 | 5,21 | 5,60  | ,77   |

Irradiação Solar no Plano Inclinado –Natal–Natal, RN–BRASIL

Fonte: Cresesb (2023).

De acordo com a tabela de Irradiação Solar no Plano Inclinado para a cidade de Natal, o valor a ser utilizado é de 5,67 kWh/m<sup>2</sup>.dia. Consideraremos esse valor como o HSP (Horas de Sol a Pico).

Com base nos dados coletados e analisados são feitos os cálculos para o dimensionamento:

- Média de consumo (kWh/mês)
- Tipo de fornecimento da rede (trifásico – 100kWh)
- G<sub>STC</sub> - Constante (kW/m<sup>2</sup>)



- HSP – Horas de Sol Pico ( $\text{kWh}/\text{m}^2 \cdot \text{dia} \cdot 30 \text{ dias}$ )
- TD - Taxa de desempenho

Dados esses que foram aplicados na equação 2.

$$PFV = \frac{\text{MédiaConsumo}(\text{kWh}) \cdot \text{GSTC}}{\text{HSP} \cdot \text{TD}} \quad (2)$$

**Fonte:** Cresesb (2023).

Em que  $PFV$  é a potência fotovoltaica de pico, em  $\text{kW}_p$ , que o sistema precisa gerar para suprir a demanda necessária.

Para a determinação do número de módulos necessários para atender a média de consumo é utilizada a equação 3.

$$n_{\text{mód}} = \frac{PFV (\text{kWp})}{\frac{P_{\text{mód}} (\text{Wp})}{1000}} \quad (3)$$

**Fonte:** WEG (2022).

Onde  $n_{\text{mód}}$  é o número de módulos necessários,  $PFV$  é a potência fotovoltaica e  $P_{\text{mód}}$  é a potência de um módulo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para determinação da potência fotovoltaica de pico, PFV, foi utilizado o valor da média de consumo de 2538 kWh, o valor de Horas de Sol a Pico de 5,67 kWh/m<sup>2</sup>dia, a constante igual a 1 e uma taxa de desempenho de valor igual a 0,8. Dessa forma, utilizando esses valores na equação 2, é obtido um valor de 18,65kWp.

$$PFV = \frac{[2538] \left(\frac{kWh}{mês}\right) \times 1 \left(\frac{kW}{m^2}\right)}{[5,67] \left(\frac{kWh}{m^2 dia}\right) \times 30 \left(\frac{dias}{mês}\right) \times [0,8]} = 18,65kWp$$

Para determinação do número de módulos fotovoltaicos foram considerados módulos com potência de 545 Wp. Utilizando a equação 3 e substituindo pelos valores obtidos foi

$$n_{módulo} = \frac{[18,65](kWp)}{\frac{[545](Wp)}{1000}} = 34,22 \text{ módulos fracionados}$$

Para atender o histórico de consumo da escola em estudo seriam necessários 35 módulos fotovoltaicos.

## CONCLUSÕES

A geração de energia elétrica através dessa fonte renovável que é o sol, seria uma alternativa muito viável para a solução da instabilidade no fornecimento da energia elétrica, e trazendo mais confiabilidade na disponibilidade desse elemento extremamente necessário.

Com uma infraestrutura que atenda aos requisitos básicos para permanência no ambiente, a aprendizagem não seria prejudicada ou interrompida, podendo assim promover um ensino de maior qualidade.

Inicialmente foi realizado o dimensionamento para a Escola Municipal João XXIII, como projeto piloto, com o intuito de estender para outras escolas futuramente, podendo assim atender um maior número de estudantes e garantindo a qualidade do ensino à mais pessoas.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. Brasil tem oito mil escolas sem energia elétrica e até sem água. Bom dia Brasil. Edição do dia 30/04/2014 10h38 - Atualizado em 30/04/2014 10h38. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/04/brasil-tem-oito-mil-escolas-sem-energia-eletrica-e-ate-sem-agua.html>> Acesso em: 14 fev. 2023.

CRESESB – Centro de Referência para Energia Solar e Eólica. Disponível em: <<http://www.cresesb.cepel.br>> Acesso em: 06 fev. 2023

GAZOLI, J. R.; VILLALVA, M. G. Energia Solar Fotovoltaica: Conceitos e Aplicações. 1ª ed. São Paulo: Érica, 2012.

INTELBRAS – Indústria de Telecomunicação Eletrônica Brasileira. Disponível em: <<https://www.intelbras.com/pt-br/modulo-fotovoltaico-ems-330p-ems-330-p>> Acesso em: 14 mar. 2023

RIBEIRO, L. H. P. Energia solar: importância, implantação, instalação, vantagens e durabilidade de um sistema de energia renovável. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Engenharia Mecânica do Centro Universitário do Sul de Minas – Unis / MG, Varginha 2018.

SILVA, S. R.; ANABUCK, E. T.; LOPES, L. C. G. Desenvolvimento de um aplicativo para dimensionamento de sistemas de geração fotovoltaica. In: VII Congresso Brasileiro de Energia Solar – Gramado, 17 a 20 de abril de 2018.

TITTON, M.G.; DE BONA, J. C.; BUHLE, A.J. Módulos fotovoltaicos ci(g)s: análise da tecnologia. In: Acta de la XXXVIII Reunión de Trabajo de la Asociación Argentina de Energías Renovables y Medio Ambiente Vol. 3, pp. 04.11-04.20, 2015. Impreso en la Argentina.

WEG – Treinamento em Energia Solar Fotovoltaica. 2022.

---

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: USO DE AGROTÓXICOS PELA  
AGRICULTURA FAMILIAR NOS MUNICÍPIOS DE CAICÓ E  
JARDIM DO SERIDÓ/RN**

Débora Dantas de Medeiros<sup>1</sup>  
Dr. Kariel Antônio Giarolo<sup>2</sup>  
Msc. Francêscos de Araújo Lopes<sup>3</sup>

**RESUMO**

A região do Seridó do Rio Grande do Norte, é repleta de originalidades, possui um povo acolhedor e singelo. Historicamente, suas bases econômicas são a pecuária e a agricultura familiar, possuindo relevância e importância social, gerando assim, renda para as famílias. Entretanto, a região permanece envolvida no histórico de exclusão de desenvolvimento aliada a escassez hídrica, que ainda gera, paralizações das atividades agrícolas familiares. Além disso, nosso País é um dos maiores consumidores de agrotóxicos no mundo. Esse consumo, torna-se particularmente preocupante se considerarmos o impacto que gera na saúde individual e coletiva, amplamente descrito na literatura. Consequentemente, riscos de intoxicação humana acontecem. Contudo, não existem dados estatísticos, que mensurem o quantitativo e qualitativo dos agrotóxicos utilizados na produção familiar seridoense. Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo fazer um mapeamento da utilização do uso dos agrotóxicos na região do Seridó (RN)", referente ao Edital nº 08/2022 – PROPI/RE/IFRN Projetos de Pesquisa e Inovação com Mulheres Jovens Cientistas. Com o intuito de compreender como os agricultores familiares fazem uso desses produtos na produção de alimentos. Com base nesse mapeamento, realizou-se intervenções visando uma educação ampla sobre os prejuízos que estas substâncias trazem para a saúde humana e para o meio ambiente. Contribuindo assim, para História e Narrativas da Formação para o Trabalho. A estratégia metodológica consiste dentro de uma abordagem qualitativa (aplicação de questionários, entrevistas e revisão de literatura), combinados com a coleta e análise de dados secundários quantitativos (dados do uso de agrotóxicos na produção da agricultura familiar). A pesquisa de campo foi realizada com observação de procedimentos cotidianos dos agricultores e aplicação de 80 questionários, esses formados por 27 perguntas. Onde constata-se que os agricultores familiares utilizam o “defensivo agrícola” na produção e que eles não possuem assistência técnica necessária para o uso deste. Dos 80 questionários 95% utilizam o agrotóxico e responderam que não possuem assistência técnica, 90% fazem o descarte irregular das embalagens dos produtos químicos, 98% desconhecem o método agroecológico de produção embora alguns o utilizem empiricamente. Esta pesquisa expõe a necessidade de um trabalho educativo constante e estruturante de dispositivos que possam fortalecer as ações municipais, para que esse cenário seja modificado.

**ABSTRACT**

The Seridó region of Rio Grande do Norte, is full of originalities, has a welcoming and simple people. Historically, its economic bases are livestock and family farming, having relevance and

---

<sup>1</sup> Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido, IFRN, [deboramedeiros89@gmail.com](mailto:deboramedeiros89@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia, IFRN, [karielgiarolo@gmail.com](mailto:karielgiarolo@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestre em Biologia, IFRN, [Francescolopes@ifrn.edu.com](mailto:Francescolopes@ifrn.edu.com)



social importance, thus generating income for families. However, the region remains involved in the history of exclusion from development combined with water scarcity, which still generates interruptions in family farming activities. Furthermore, our country is one of the largest consumers of pesticides in the world. This consumption becomes particularly worrying if we consider the impact it generates on individual and collective health, widely described in the literature. Consequently, risks of human intoxication occur. However, there are no statistical data that measure the quantity and quality of pesticides used in family production in Seridó. In this context, this article aims to map the use of pesticides in the Seridó region (RN)", referring to Public Notice No. 08/2022 - PROPI/RE/IFRN Research and Innovation Projects with Young Women Scientists. In order to understand how family farmers use these products in food production. Based on this mapping, interventions were carried out aimed at broad education about the damage that these substances bring to human health and the environment, for History and Narratives of Training for Work. The methodological strategy consists of a qualitative approach (application of questionnaires, interviews and literature review), combined with the collection and analysis of quantitative secondary data (data on the use of pesticides in production of family agriculture). Field research was carried out with observation of daily procedures of farmers and application of 80 questionnaires, these formed by 27 questions. Where it appears that family farmers use the "agricultural defensive" in production and that they do not have the necessary technical assistance for its use. Of the 80 questionnaires, 95% use pesticides and responded that they do not have technical assistance, 90% dispose of chemical product packaging irregularly, 98% are unaware of the agroecological method of production, although some use it empirically. This research exposes the need for constant educational work and structuring devices that can strengthen municipal actions, so that this scenario is modified..

## INTRODUÇÃO

Este artigo é o resultado dos dados do projeto de pesquisa “ Diagnóstico do uso de agrotóxicos nos municípios de Caicó e Jardim do Seridó Rn”. A região do Seridó do Rio Grande do Norte, é repleta de originalidades, possui um povo acolhedor e singelo. Historicamente, suas bases econômicas são a pecuária e a agricultura familiar, possuindo experiência relevância e importância social, gerando assim, renda para as famílias. Entretanto, a região permanece envolvida no histórico de exclusão de desenvolvimento aliada a escassez hídrica, que ainda gera, paralizações das atividades agrícolas familiares.

Além disso, nosso País é um dos maiores consumidores de agrotóxicos no mundo. Esse consumo, torna-se particularmente preocupante se considerarmos o impacto que gera na saúde individual e coletiva, amplamente descrito na literatura. O interesse pelo tema originou-se ainda nas aulas do curso de especialização em educação ambiental e geografia

do semi-árido, além disso, têm-se um breve contato na época da faculdade, na disciplina de matérias-primas e tecnologia de frutas e hortaliças. Em pesquisas sobre o tema, apesar de todos os avanços e incentivo na agricultura familiar, não existem dados à respeito do uso de agrotóxicos, causando uma enorme lacuna de informações sobre o uso de pesticidas na agricultura familiar Seridoense.

O uso dos agrotóxicos de um modo geral é cercado de questões que necessitam de maiores estudos, pois não se conhece, dados que mensurem o quanto as interações desse produto afetam na agricultura familiar da região. Da mesma forma, não se conhece um dado estatístico atualizado sobre a agricultura familiar e principalmente um trabalho educativo sistemático com a população rural, abordando questões importantes, como o sistema agroecológico de produção e sustentabilidade.

A pesquisa teve por objetivo Contribuir para a incorporação da dimensão educadora ambiental no cotidiano dos agricultores familiares dos municípios de Caicó e Jardim do Seridó/RN. Analisar qual é a percepção dos agricultores familiares sobre a educação ambiental, agroecologia e sustentabilidade; Sensibilizar os agricultores familiares sobre o método agroecológico de produção; Apresentar alternativas e soluções para as questões ambientais pertinentes no dia a dia dos agricultores.

Segundo dados da pesquisa os agricultores familiares que fazem parte cidade de Jardim do Seridó-RN, 90% dos agricultores familiares utilizam agrotóxicos como principal agente anti-pragas na produção de alimentos municipal, 95% desconhecem o método agroecológico de produção, apesar que alguns utilizam o método empiricamente, observa-se também nas entrevistas realizadas que existe uma espécie de doutrinação através da grande mídia e do mercado do capital à respeito do uso destes produtos químicos agrícolas, descaracterizando a cultura ancestral de plantio e trato com a terra. Prejudicando assim, não só ecossistema existente, como também à saúde humana. Somente a educação ambiental pode, propor um encaminhamento educativo por meio de mudanças de comportamentos nas comunidades pesquisadas.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Agricultura familiar é o cultivo da terra realizado por pequenos proprietários rurais, tendo como mão de obra, essencialmente, o núcleo familiar em contraste com a agricultura convencional, que utiliza trabalhadores contratados, fixos ou temporários, em propriedades médias e grandes a agricultura familiar, vem quebrando paradigmas, pois recentemente obteve

---

nos meios acadêmicos, novas significações (ALTAFIN, 2007).

De acordo com Wanderley (2003), mais que focalizar a atividade agrícola, entendida apenas como um setor econômico, o que se privilegia é a própria família de agricultores, em suas complexas relações com a natureza e a sociedade que moldam as formas particulares de produção e de sua vida social. Ou seja, é nesse espaço que se concentra grande parte dos recursos essenciais para a existência humana e cuja definição não é exclusivamente territorial. Manifestando-se para além da legitimidade, a agricultura familiar é um dos componentes que confere autenticidade às classes que não poderiam ser enquadradas como pequenos agricultores ou pequenos proprietários de terra (SCHNEIDER, 2003).

Estes são concebidos como principais protagonistas na construção de um projeto mais sustentável para o meio rural. Tais atributos são ligados às formas de organização do trabalho nas unidades produtivas familiares que vêm se flexibilizando para se adaptar as inúmeras situações econômicas, políticas, sociais e ambientais (ROZENDO, 2017).

Existem várias políticas públicas atuais de apoio à agricultura familiar na região Seridó potiguar, destaca-se O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem o objetivo de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, através de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período em que permanecem na escola (MEC, 2015).

O Rio Grande do Norte (RN) destaca-se nacionalmente como um dos maiores produtores e exportadores de frutas tropicais do Brasil, tendo como carro-chefe a cultura do melão (PENHA; ALVES, 2019; TRIBUNA DO NORTE, 2020a, 2020b).

A competitiva fruticultura estadual tem como base um seletivo grupo de médios e grandes produtores patronais, que usam trabalho assalariado e técnicas modernas de irrigação. Entretanto, o Estado também conta com um setor familiar muito representativo do ponto de vista econômico e social, embora sua participação relativa em nível regional seja reduzida. É pertinente ressaltar que o reconhecimento da agricultura familiar potiguar foi reforçado em 2019, com a criação da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Rural e da Agricultura Familiar (Sedraf), à qual ficou vinculado o Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte (Emater).

Tal mudança representa um fato novo no âmbito da trajetória do setor público estadual, com a ampliação do escopo das ações de fomento e de assistência técnica direcionadas ao

---

desenvolvimento rural com a diretriz de “[...] fortalecer a agricultura familiar, priorizando a adoção de sistemas sustentáveis de produção, o acesso à terra, agregação de valor e inserção nos mercados [...]”, conforme as competências e atribuições legais da Sedraf e explicitado em programas e objetivos do recém aprovado Plano Plurianual do Governo Estadual para 2020-2023.2

Com efeito, apesar do avanço administrativo registrado, não se tem até o momento um diagnóstico da situação dos agricultores familiares norte-rio-grandenses. Na verdade, os trabalhos mais abrangentes sobre o tema usaram como referência informações estatísticas extraídas do penúltimo recenseamento do IBGE realizado em 2006/2007, ou seja, há mais de uma década (AQUINO; FREIRE; CARVALHO, 2017; AQUINO; LACERDA, 2014;

CASTRO, 2012; COELHO, 2010; BRASIL, 2009). Além disso, não se sabe como ficou o quadro do setor após a Grande Seca que atingiu o Estado no período de 2012-2017.

Vale evidenciar que o RN, conforme já foi mencionado, enfrentou uma Grande Seca entre os anos de 2012 a 2017. Como consequência, o nível dos reservatórios caiu e quase todos os municípios do Estado decretaram situação de emergência devido à falta de água, o que contribuiu para agravar o desaquecimento vivenciado pela economia estadual no período (AQUINO; NUNES, 2019; EMPARN, 2017; FRANÇA; MORENO, 2017 apud ANDRADE 2013). O fato é que os anos seguidos de estiagem provocaram reflexos negativos e desestruturaram cadeias produtivas, com decréscimo nos rebanhos pecuários, perdas nas culturas permanentes e frustração, quase por completo, das safras de grãos, tubérculos e demais culturas de subsistência, bem como na produção de forragem animal, constituindo-se em sério gargalo para manutenção dos rebanhos (SOUZA; AQUINO, 2018).

A escassez hídrica também repercutiu negativamente nos cultivos irrigados com a redução na disponibilidade da oferta de água nos mananciais de superfície e do subsolo principalmente na região Seridó, onde várias cidades entraram em colapso hídrico, gerando uma paralização nas atividades agrícolas. (ANA, 2017).

Segundo o IBGE 2015, a região Seridó possui cerca de 300 mil habitantes, 11% da população estadual, e está dividida em duas microrregiões: Ocidental e Oriental, compostas por vinte e oito municípios. Essa área do Rio Grande do Norte é caracterizada pelo bioma caatinga e chuvas escassas. Porém, no período de chuvas essa região modifica-se, originando belíssimas paisagens, renovando assim a esperança no coração do Sertanejo (BEZERRA *et al.*, 2007).

O Seridó potiguar encontra-se inserido na região semiárida do nordeste brasileiro,

---

caracterizada pela aridez do clima, pela deficiência hídrica e imprevisibilidade das chuvas. Além disso, conta com o agravante de estar localizado em uma área considerada um dos núcleos de desertificação do Brasil (BRASIL, 2015, SILVA, 2006).

Nessa região, as condições climáticas naturalmente rigorosas, pecuária extensiva, agricultura com culturas e técnicas inadequadas, indústria extrativista da cerâmica e mineração, resultam em áreas extremamente degradadas, reduzem a capacidade adaptativa dos agricultores às mudanças climáticas futuras aumentando a sua vulnerabilidade (AZEVEDO, 2007). Todos esses fatores afetam negativamente a produção agrícola familiar já fragilizada do Seridó.

Segundo Andrade (2013), esse padrão de modernização da agricultura no Semiárido se expressa devido à constituição de grandes obras hídricas, voltadas a atender o setor agroexportador e à expansão dos sistemas pecuários. Essas ignoram o enorme potencial forrageiro da caatinga, destroem a cobertura vegetal nativa para a formação de pastagens e colocam a maioria da população à margem dos processos de desenvolvimento implementados na região. Dessa forma, com propriedades cada vez mais fragmentadas, as famílias agricultoras foram levadas a intensificar o uso do solo e da vegetação natural, induzindo processos degradativos dos ecossistemas.

Frente a essa problemática, percebe-se uma imagem muito forte da realidade física, social, cultural e econômica da região, oferecendo assim atrativos para a produção agrícola, pois, desde o início do século XXI, o Seridó destaca-se na produção e comercialização do queijo artesanal viabilizando cada vez mais esse processo, de resgate e atualização da agricultura familiar (VASCONCELOS, 2015). Ao longo das últimas décadas, a agricultura de base ecológica tem se mostrado a melhor opção para reestruturar os atuais sistemas agroalimentares.

Agrotóxicos são produtos químicos sintéticos usados para matar insetos, larvas, fungos, carrapatos sob a justificativa de controlar as doenças provocadas por esses vetores e de regular o crescimento da vegetação, tanto no ambiente rural quanto urbano (INCA, 2021). Estes produtos têm seu uso tanto em atividades agrícolas como não agrícolas. As agrícolas são relacionadas ao setor de produção, seja na limpeza do terreno e preparação do solo, na etapa de acompanhamento da lavoura, no depósito e no beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens e nas florestas plantadas. O uso não agrícola é feito em florestas nativas ou outros ecossistemas.

O Brasil está entre os maiores consumidores mundiais de agrotóxicos (ANVISA, 2007). A utilização maciça de insumos químicos vem trazendo, há várias décadas, incalculáveis

---

prejuízos ao ambiente e ao homem. Estudos sobre o controle de agrotóxicos no Brasil colocam em pauta um importante problema de saúde pública no país, decorrente dos contextos social, político e econômico em que está inserido.

Segundo Frota; Siqueira (2021) desde 2008 o Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos no mundo. Refém de um sistema de produção agrária de alimentos totalmente dependente do uso desses produtos, estima-se que o brasileiro consome, em média, 7kg de agrotóxicos por ano. Esse consumo torna-se particularmente preocupante se considerarmos o impacto que gera na saúde individual e coletiva, amplamente descrito na literatura. Consequentemente, riscos de intoxicação humana acontecem.

Em certas áreas agrícolas, o simples fato de "respirar" pode se tornar uma fonte de exposição, tendo em vista que, durante a atividade de pulverização, existe a dispersão destes produtos no ambiente (GARCIA, 2009).

Surgem frequentemente, novos agrotóxicos no mercado sem que existam estudos suficientes sobre os danos crônicos relacionados. Se for ainda considerado que o agricultor, na sua prática, se expõe não somente a um produto, mas a muitos deles (MOREIRA *et al.*, 2002; FARIA *et al.*, 2005; GUIVANT, 1994), torna-se ainda mais complexa uma tentativa de avaliação dos danos à saúde que tais combinações podem causar. Apesar deste triste cenário, o que se observa é uma realidade de produção e comercialização nacional intensa (LOPES; FIRPO, 2012), aliada ao uso indiscriminado dessas substâncias nas áreas de lavoura do país, seja em pequenas, médias ou grandes propriedades rurais.

Cabe ressaltar, a importância do papel do Estado como mediador entre os interesses privados e a saúde da população, em defesa dos direitos coletivos. Esse papel regulador é desempenhado pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), a quem cabe, entre outras atribuições, o controle sanitário e a responsabilidade de fiscalizar e alertar sobre os riscos associados à aplicação desses produtos, aliado a educação ambiental que vem com o intuito de sensibilizar as pessoas a respeito da questão.

A lei de nº 9.795 de 27 de abril de 1999 aponta diretrizes para o desenvolvimento da Educação Ambiental a nível nacional. No artigo 1º da lei trata do entendimento da Educação Ambiental. Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

---

Em 1975, a ONU lança o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), junto com a carta de Belgrado, ambas referências para o fortalecimento da Educação Ambiental. Depois do evento supracitado, em 1977, foram definidas estratégias e diretrizes a serem adotadas pelos países membros da ONU. De acordo com o INEA (2014) inicialmente no processo histórico da construção do entendimento da educação ambiental existiu um posicionamento em que não havia uma prática efetiva.

A Educação Ambiental pode ser considerada como uma importante arma na luta contra atividades antrópicas que geram degradação em todo o planeta e, que se mantiver no ritmo acelerado pode levar a insustentabilidade da humanidade. “a educação ambiental vai formar e preparar cidadãos para reflexão crítica e para ação social corretiva, ou transformadora do sistema, de forma a tornar variável o desenvolvimento integral dos seres humanos.” (PELICIONI; PHILIPPI, 2014, p.3).

A grosso modo, Educação ambiental é um processo educativo, responsável por formar indivíduos preocupados com os problemas ambientais e que busquem a conservação e preservação dos recursos naturais e a sustentabilidade, considerando a temática de forma holística, ou seja, abordando os seus aspectos econômicos, sociais, políticos, ecológicos e éticos. Dessa forma, ela não deve ser confundida com ecologia, sendo, esta, apenas um dos inúmeros aspectos relacionados à questão ambiental. Portanto, falar sobre Educação Ambiental é falar sobre educação acrescentando uma nova dimensão: a dimensão ambiental, contextualizada e adaptada à realidade interdisciplinar, vinculada aos temas ambientais e globais.

## **METODOLOGIA**

O trabalho foi realizado com os agricultores familiares que fazem parte do sindicato dos trabalhadores rurais de jardim do Seridó, que residem nas comunidade, que são formadas por sítios: Caturué, Bananeiro, Zangarelhas, Malhada da areia todos no município de Jardim do Seridó, região Seridó norte rio grandense. Realizou-se a pesquisa quantitativa e qualitativa, com pesquisa de campo, entrevistas e questionários em conjunto com a equipe da secretaria municipal de agricultura do município. De acordo com Moreira (2009), a junção da abordagem quantitativa e qualitativa fornece o embasamento para o estudo, qualificado e justificando os resultados, formando assim uma articulação entre os métodos.

A pesquisa de campo foi realizada com observação de procedimentos cotidianos dos

---

agricultores e aplicação de 80 questionários, esses formados por 27 perguntas. Dessa forma o trabalho foi voltado para uma descrição dos fatos e à situação da agricultura familiar e o uso desses agrotóxicos na região, demonstrando suas características de forma transparente, imparcial e com intuito científico Whyte (1977). Observa-se nível de acesso a políticas públicas; Se agricultores utilizam os pesticidas nas plantações; Se sim a marca comercial; Número de produtos citados; Tempo (anos) de exposição ocupacional; Período decorrido desde o último contato; Se existe orientação técnica para a aquisição dos produtos; Tipo de equipamento utilizado para aplicação; Utilização de EPI, o hábito de leitura do rótulo das embalagens e a observância do tempo estabelecido no rótulo e/ou no receituário agrônômico para reentrada na lavoura e tempo de carência para a reaplicação ou colheita dos alimentos após aplicação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa de campo e mapeamento e metas do cronograma foram antecipadas, obteve-se dados do uso dos agrotóxicos no município de Jardim do Seridó, foram aplicados 80 questionários pelos pesquisadores em conjunto com a equipe da Secretaria Municipal de agricultura e meio ambiente do município. Onde constata-se que os agricultores familiares utilizam o “defensivo agrícola” na produção e que eles não possuem assistência técnica necessária para o uso deste. Dos 80 questionários 95% utilizam o agrotóxico e responderam que não possuem assistência técnica, 90% fazem o descarte irregular das embalagens do produtos químicos, 98% desconhecem o método agroecológico de produção embora alguns o utilizem empiricamente. Segue a tabela 1 com os resultados.

Tabela 1. Resultados dos questionários e entrevistas realizadas sobre o uso de agrotóxicos utilizados nas plantações do Município de Jardim do Seridó-RN.

|   |  |                          |
|---|--|--------------------------|
| Utiliza Agrotóxico?   | Sim  | 95% dos agricultores     |
| Qual agrotóxico?  | Barrage (inseticida)<br>Folidol (inseticida) | 93 % Barrage; 2% Folidol |
| Faz uso Epi's?  | Não  | 72% dos agricultores     |
| Reutilização de embalagens?   | Sim  | 1%                       |
| Descarte correto das Embalagens, seguindo a recomendação das nota fiscal? | Não  | 90% dos agricultores     |
| Sintomas pós-aplicação?   | Sim  | 66% dos agricultores     |
| Método agroecológico?   | Não  | 98% dos agricultores     |



---

|                      |     |                      |
|----------------------|-----|----------------------|
| Assistência Técnica? | Não | 99% dos agricultores |
|----------------------|-----|----------------------|

---

Na análise o que foi mais preocupante, é que 95% utilizam agrotóxicos, observou-se também, além do uso desses produtos químicos de alto risco, como o folidol que está na categoria de periculosidade grau I, não utilizam uso de EPI's, não há descarte correto das embalagens, tendo como mais impactante a reutilização das embalagens. Refletindo na concepção dos agricultores. Observou-se também descumprimento à legislação quanto à devolução das embalagens, que deveriam ser entregues nas lojas agropecuárias em que o agricultor efetuou a compra. Nenhum dos entrevistados devolve as embalagens quando vazias, sendo descartadas no meio ambiente gerando um forte impacto ambiental. Entretanto, carência de assistência técnica, deixam os produtores extremamente preocupados, pois eles vão utilizando os pesticidas de forma demasiada. Em observação é eminente à falta de alternativas dos agricultores familiares, pois não dispõem de conhecimento e nem de assistência técnica, ao trabalho na lavoura. A perplexidade dos pesquisadores é evidente, pois simples ações como assistência técnica e um trabalho educativo na comunidade, iriam transformar e melhorar a realidade local. Diante da problemática, dia 01/03/2023 foi realizada uma roda de conversa no sindicato dos trabalhadores com os componentes das comunidades pesquisadas, estes encontros dialógicos, criaram possibilidades de produção e ressignificação de sentido saberes sobre as experiências dos partícipes.

## CONCLUSÕES

De acordo com os resultados, conclui-se que o uso dos agrotóxicos é muito utilizado na agricultura familiar do município de Jardim do Seridó RN. A conjuntura do trabalho revela à situação de precariedade a assistência técnica, O uso dos pesticidas na agricultura familiar é corriqueiro. Percebe-se que os agricultores sentem-se obrigados ao uso desses produtos, pois desconhecem alternativas, porém sabem que os agrotóxicos são um mal iminente.

Esta pesquisa expõe a necessidade de um trabalho educativo constante e estruturante de dispositivos que possam fortalecer as ações municipais, para que esse cenário seja modificado. O Brasil tornou-se o principal consumidor de agrotóxicos do mundo, o que acende o sinal de alerta para que a política nacional de saúde pública, em especial nas áreas de promoção da saúde, saúde dos trabalhadores e saúde ambiental, se articulem

intersectorialmente com outras políticas no sentido de contribuir para uma transição agroecológica e uma maior produção de alimentos livres desses insumos. Com a revelação dessa situação, a construção de mais trabalhos seja possível, e assim proporcionar o fortalecimento da agricultura familiar local.

## REFERÊNCIAS

ALTAFIN, Iara. **Reflexões sobre o conceito de agricultura familiar**. Brasília: CDS/UnB, 2007. Disponível: <<http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/70/f1282reflexoes-sobre-o-conceito-de-agricultura-familiar---iara-altafin---2007.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2022

ANA - Agência Nacional de Águas. **Conjuntura dos recursos hídricos no Brasil 2017: relatório pleno**. Brasília: ANA, 2017. Disponível em: <[http://www.snirh.gov.br/portal/snirh/centrais-de-conteudos/conjuntura-dosrecursos-hidricos/conj2017\\_rel-1.pdf](http://www.snirh.gov.br/portal/snirh/centrais-de-conteudos/conjuntura-dosrecursos-hidricos/conj2017_rel-1.pdf)>. Acesso em 20 fev. 2022

ANDRADE, Ana Jéssica. **A agricultura familiar do seridó potiguar: vulnerabilidade, percepção e adaptação às mudanças climáticas**. Dissertação Mestrado. Curso de Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013, 187 p. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/32955>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária. 2007. Disponível em: <[https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/relatorio\\_nacional\\_vigilancia\\_populacoes\\_expostas\\_agrotoxicos.pdf](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/relatorio_nacional_vigilancia_populacoes_expostas_agrotoxicos.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2022.

AQUINO, Costa; NUNES; SILVA; Albuquerque. Agricultura familiar no rio grande do norte segundo o censo agropecuário 2017: perfil e desafios para o desenvolvimento rural. **Rev. Econ. NE**, Fortaleza, v. 51, suplemento especial, p. 113-131, agosto, 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/SERVIDOR/Downloads/AGRICULTURA%20FAMILIAR%20NO%20RIO%20GRANDE%20DO%20NORTE%20SEGUNDO%20O%20CENSO%202017.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

AQUINO, J. R.; FREIRE, J. A.; CARVALHO, A. C. A. T. Importância, heterogeneidade e pobreza da agricultura familiar no estado do Rio Grande do Norte. **Revista Geotemas**, Pau dos Ferros/RN, v. 7, n. 2, p. 66-92, jul./dez. 2017.

---

AQUINO, J. R. de; SCHNEIDER, S. (Des) **Caminhos da política de crédito do PRONAF na luta contra a pobreza e a desigualdade social no Brasil Rural**. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA A POBREZA E A DESIGUALDADE, Natal, 2010. p. 1 - 21. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/347987037\\_DesCaminhos\\_da\\_politica\\_de\\_credito\\_do\\_PRONAF\\_na\\_luta\\_contra\\_a\\_pobreza\\_e\\_a\\_desigualdade\\_social\\_no\\_Brasil\\_rural/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/347987037_DesCaminhos_da_politica_de_credito_do_PRONAF_na_luta_contra_a_pobreza_e_a_desigualdade_social_no_Brasil_rural/citation/download)>. Acesso em: 10 fev. 2022.

AZEVEDO, F. F. Environment degrading agents at the Brazilian northeast: a study of case at the Seridó Potiguar region. **Revista Sociedade & Natureza**, Edição especial. Uberlândia, Maio 2007. p. 636-642. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3213/321328500060.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BEZERRA, *et al.* **Caracterização Geoambiental da Microrregião do Seridó Oriental do Rio Grande do Norte**. HOLOS [en línea]. 2007, 2( ), 78- ISSN: 1518-1634. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549273007>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Currículo Referência: políticas públicas para a educação ensino básico. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Educação ambiental**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Censo Agropecuário 2017**: Agricultura Familiar Primeiros Resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. 365p. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/50/agro\\_2017-018\\_agricultura\\_familiar.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/50/agro_2017-018_agricultura_familiar.pdf)>. Acesso em: 18 Mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006**: Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>> Acesso em: 11 fev. 2022.

---

BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo Referência:** políticas públicas para a educação ensino básico. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Agricultura Familiar Primeiros Resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. 365p. Disponível em: <<https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-amiliar/agricultura-familiar-1>>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CASTRO, C. N. **A agricultura no Nordeste brasileiro:** oportunidades e limitações ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: IPEA, 2012. (Texto p/ Discussão, n. 1.786).

EMATER/RN. **Relatório de gestão 2015.** Natal: Emater/RN, 2016.

EMPARN. **Monitoramento pluviométrico do RN:** análise de chuvas no ano. Natal/RN, 2017. Disponível em: <<http://187.61.173.26/monitoramento/monitoramento.php>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FROTA, Maria Tereza Borges Araujo; SIQUEIRA, Carlos Eduardo. **Agrotóxicos:** os venenos ocultos na nossa mesa. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2021, v. 37, n. 2 Acessado 15 Fevereiro 2022 , Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00004321>>.

GARCIA, E. G. **Segurança e Saúde no trabalho rural com agrotóxicos:** contribuição para uma abordagem mais abrangente. Dissertação de mestrado. Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo 2009.

GEREMIA, B. **Agrotóxico:** o emprego indiscriminado de produtos químicos no ambiente de trabalho rural e a responsabilização por danos à saúde. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul-RS. 2011.

GUILHOTO, J. J. M.; SESSO FILHO U. A. **Estimação da Matriz Insumo-Produto a partir de Dados Preliminares das Contas Nacionais.** Economia Aplicada. Vol. 9, No 2, 2007. Disponível em < <http://www.usp.br/nereus/wp-content/uploads/Metodologia-guilhoto-sesso-EA-2005.pdf>> Acesso em 18 fev.2022

---

INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER (INCA). **Exposição Agrotóxicos**. Instituto Nacional do Câncer, 2021. Disponível em: <<https://www.inca.gov.br/exposicao-no-trabalho-e-no-ambiente/agrotoxicos>> Acesso em: 18 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2006. 267 p. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>> Acessado em: 12 de fevereiro de 2022. Acesso em: 12 fev. 2022

LOPES, Wagner; FIRPO, Marcelo. Modelo de desenvolvimento, agrotóxicos e saúde: um panorama da realidade agrícola brasileira e propostas para uma agenda de pesquisa inovadora. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional** [online]. 2012, v. 37, n. 125 [Acessado 14 Fevereiro 2022] , pp. 17-31. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S0303-76572012000100004>>. Acesso em: 18 fev 2022.

MATEI; Lauro, O papel e a importância da agricultura familiar no desenvolvimento rural brasileiro contemporâneo, **Rev. Econ. NE**, Fortaleza, v. 45, p. 71-79, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/SERVIDOR/Downloads/O%20PAPEL%20E%20A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20AGRICULTURA%20FAMILIAR%20NO%20DESENVOLVIMENTO%20RURAL.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2022.

MEDEIROS, D, D. **Condições higiênico sanitárias da produção de queijo de coalho artesanais no município de São João do Sabugi- RN**. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016.

MEDEIROS, G. L. D. de. **A desertificação do semi-árido nordestino: O caso da região do Seridó Norte-Riograndense**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2004, 137 p. Disponível em: <[https://issuu.com/getsonluis/docs/disserta\\_o\\_getson\\_luis](https://issuu.com/getsonluis/docs/disserta_o_getson_luis)>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO - MAPA.

**Agricultura familiar brasileira**. Disponível em: <<https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/agricultura-familiar-1>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

---

MOREIRA, Josino. *et al.* Avaliação integrada do impacto do uso de agrotóxicos sobre a saúde humana em uma comunidade agrícola de Nova Friburgo, RJ. **Rev C S Col**, v. 7, n. 2, p. 299–311, 2002. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/csc/a/6dhP7dyPDNVqfTm4ccKqJF/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

MOREIRA, Marco A.. Subsídios Metodológicos para o Professor Pesquisador em Ensino de Ciências: Pesquisa em Ensino: métodos quantitativos e qualitativos. 2009. Disponível em:

<<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios11.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PENHA, T. A. M., & Alves, H. C. (2019). O DESEMPENHO DAS EXPORTAÇÕES DO MELÃO POTIGUAR E CEARENSE: uma análise de constant market share. **Revista De Estudos Sociais**, 20(41), 233-256. <https://doi.org/10.19093/res7634>.

ROZENDO, C. **Limites e possibilidades dos circuitos curtos enquanto estratégia de desenvolvimento**: O caso do Programa de Aquisição de Alimentos em APODI –RN. *In*: Anais do Encontro Anual da ANPOCS. 2017. Disponível em:

<<http://anpocs.org/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt19-26/11079-limites-e-possibilidades-dos-circuitos-curtos-enquanto-estrategia-de-desenvolvimento-o-caso-do-programa-de-aquisicao-de-alimentos-em-apodi-rn/file>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SILVA, R. M. A. **Entre o Combate à Seca e a Convivência com o Semi-árido**: Transições Paradigmáticas e Sustentabilidade do Desenvolvimento. Tese de Doutorado. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Brasília, 2006. 298 p. Disponível em:

<[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2309/1/2006\\_Roberto%20Marinho%20Alves%20da%20Silva.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2309/1/2006_Roberto%20Marinho%20Alves%20da%20Silva.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SOUZA, E. M.; AQUINO, J. R. A Grande Seca e seus efeitos na produção agropecuária do Rio Grande do Norte: 2012-2016. **Revista GeoNordeste**. São Cristóvão/SE.

## **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO**

Caroline Nunes Carr<sup>1</sup>  
André Fernandes Vieira<sup>2</sup>  
Antônio Casanova Junior da Silva Lima<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Este artigo aborda a temática da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e investiga o problema das políticas educacionais vigentes e sua relação com o mundo do trabalho. O objetivo principal é compreender os impactos dessas políticas na formação técnico-profissional e na educação básica, analisando a interface entre elas e as práticas educativas. O arcabouço teórico está embasado em autores como Bourdieu, Freire e Gramsci, bem como na análise das políticas públicas e legislação relacionadas à EPT. A metodologia empregada é de natureza qualitativa e utiliza análise documental, entrevistas semiestruturadas e estudo de caso. Os resultados apontam para a importância da EPT no desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho, mas também evidenciam a necessidade de maior integração entre educação básica e profissionalização e aprimoramento das práticas educativas. Além disso, é destacada a particularidade de políticas públicas bem elaboradas e atendidas às demandas do mercado, para garantir um ensino de qualidade e o desenvolvimento socioeconômico do país.

Palavras-chave: Educação Tecnológica. Formação Profissional. Integração Educacional. Desenvolvimento Socioeconômico.

### **ABSTRACT**

This article addresses the theme of Professional and Technological Education (ETC) and investigates the problem of current educational policies and their relationship with the world of work. The main objective is to understand the impacts of these policies on technical-professional training and basic education, analyzing the interface between them and educational practices. The theoretical framework is based on authors such as Bourdieu, Freire and Gramsci, as well as on the analysis of public policies and legislation related to ETC. The methodology employed is qualitative in nature and uses documentary analysis, semi-structured interviews and case studies. The results point to the importance of ETC in the development of skills and competencies required by the labor market, but also evidence the need for greater integration between basic education and professionalization and improvement of educational practices. In addition, the particularity of well-designed public policies that meet market demands to ensure quality education and the socioeconomic development of the country is highlighted.

---

<sup>1</sup> Especialista em Docência da Educação Profissional e Tecnológica, [carolinecarr30@gmail.com](mailto:carolinecarr30@gmail.com)

<sup>2</sup> Engenharia de Software, Universidade do Estado do Pará - UEPA, [andre.vieira@aluno.uepa.br](mailto:andre.vieira@aluno.uepa.br)

<sup>3</sup> Engenharia de Software, Universidade do Estado do Pará - UEPA, [antonio.lima@aluno.uepa.br](mailto:antonio.lima@aluno.uepa.br)

Keywords : Technology Education. Vocational Training. Educational Integration. Socioeconomic Development.

## **INTRODUÇÃO**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional que busca desenvolver habilidades e competências administrativas ao mundo do trabalho. Em um cenário de constantes mudanças aceleradas e tecnológicas, a EPT tem sido apontada como uma estratégia importante para promover o desenvolvimento humano e social (UNESCO, 2015). Neste contexto, é crucial analisar as políticas educacionais vigentes e suas acadêmicas na formação técnico-profissional, bem como a relação entre educação básica, profissionalização e práticas educativas.

Como Freire (1970) defende, a educação deve ser um processo de transformação social e cultural, e isso se aplica também à EPT. Nesse sentido, é fundamental compreender como a formação técnica e profissional se relaciona com as políticas educacionais e o ensino básico, a fim de identificar pontos de contato e possíveis melhorias (Cunha, 2000).

A crescente demanda por profissionais protegidos em diversas áreas do conhecimento reforça a importância da EPT em fornecer oportunidades de aprendizado que atendem às exigências do mercado de trabalho. A EPT promove a interação entre o ensino técnico e o ensino médio, ampliando o acesso à educação de qualidade e possibilitando a inserção profissional de jovens e adultos.

Além disso, a EPT pode ser vista como uma resposta às demandas por uma formação mais flexível e adaptável às transformadas tecnológicas e às mudanças nas necessidades do mercado de trabalho. A capacidade de fornecer uma educação que atenda às expectativas e necessidades das fábricas e do setor de serviços é fundamental para garantir que os profissionais estejam aptos a desempenhar suas funções com eficiência e eficácia.

A articulação entre a EPT e a educação básica também é um aspecto relevante a ser considerado. Essa proximidade permite que os estudantes adquiram habilidades essenciais, tais como pensamento crítico, capacidade de comunicação, resolução de problemas e trabalho em equipe, enquanto desenvolvem competências técnicas específicas. Dessa forma, a EPT contribui para a formação de profissionais mais completos, capazes de atuar em diferentes contextos e de enfrentar os desafios impostos pela dinâmica do mercado de trabalho.

Neste artigo, será apresentada uma visão global da vivência em EPT, levando em



consideração os desafios e oportunidades enfrentados pelos estudantes, professores e gestores (Gomes, 2011). A intenção é explorar os aspectos que permeiam a experiência em EPT e como eles estão relacionados às políticas públicas e práticas educativas (Kuenzer, 2007). Além disso, busca-se identificar possíveis lacunas e avanços no processo de formação técnica e profissional, confiantes para o aprimoramento dessa modalidade educacional (Oliveira, 2010).

Por fim, é fundamental destacar a importância do investimento público e da gestão eficiente na EPT, de modo a garantir a qualidade da educação oferecida e sua acessibilidade a todos os segmentos da sociedade. A colaboração entre o governo, instituições de ensino e o setor produtivo é essencial para criar um ambiente propício ao desenvolvimento de programas de setor de EPT eficazes e relevantes. A construção de parcerias sólidas e a cooperação entre esses atores podem promover a oferta de cursos às demandas do mercado, a atualização constante dos currículos e a criação de oportunidades de sucesso e emprego para os estudantes.

Ao longo da discussão, o leitor será levado a refletir sobre o papel da EPT no cenário socioeconômico atual e sua importância para o desenvolvimento sustentável e a inclusão social (Moura, 2007). Segundo Bourdieu (1998), a educação é um instrumento de reprodução e transformação social, e a EPT tem o potencial de contribuir para a redução das desigualdades e promoção do desenvolvimento humano. Ao final, espera-se que o leitor tenha uma compreensão mais aprofundada da experiência em EPT e de como políticas públicas e práticas educativas podem ser aprimoradas para melhor atender às demandas do mundo do trabalho e contribuir para a formação de profissionais capacitados e engajados com a sociedade (Machado, 2009).

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fundamentação teórica deste estudo baseia-se em autores como Bourdieu (1977), Freire (1970) e Gramsci (1999), que abordam a educação como um processo de transformação social e cultural. Além disso, analisamos políticas públicas e regulamentações relacionadas à EPT, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os programas específicos, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

A fundamentação teórica deve abordar diferentes aspectos relacionados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e sua relação com as políticas educacionais e o mundo do trabalho. Um dos aspectos importantes a serem considerados é a própria concepção de EPT, suas características e objetivos. A EPT, como uma modalidade de ensino que visa à formação

técnica e profissional, tem como foco o desenvolvimento de competências específicas para atuação no mercado de trabalho, assim como a aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos que embasam a prática profissional (Ramos, 2015).

Um dos principais desafios enfrentados pela EPT é a necessidade de se adaptar às mudanças rápidas e constantes no mundo do trabalho, especialmente no contexto de avanços tecnológicos e globalização. Nesse sentido, autores como Castells (1999) e Levy (1999) destacam a importância de se pensar a EPT como um processo dinâmico e flexível, capaz de fornecer uma formação que esteja em sintonia com as necessidades e evoluções do mercado de trabalho.

Outro ponto relevante é a relação entre a EPT e a formação humana, no sentido de que a educação profissional não deve ser reduzida apenas à preparação para o trabalho, mas também deve abordar a formação integral do indivíduo. Neste contexto, autores como Arroyo (2008) e Frigotto (2009) discutem a necessidade de se pensar a EPT como um espaço de construção de conhecimentos, habilidades e valores que promovam a emancipação e autonomia dos estudantes.

A inserção da EPT no âmbito das políticas educacionais também é um aspecto central na fundamentação teórica. Neste sentido, é importante discutir como as políticas públicas têm influenciado a EPT e quais os desafios e perspectivas para a consolidação desta modalidade de ensino. Autores como Dias Sobrinho (2007) e Dourado (2010) analisam as tendências e políticas educacionais voltadas para EPT, destacando a importância do financiamento e da gestão democrática para a efetivação desta modalidade educacional.

Por fim, cabe discutir as práticas educativas no contexto da EPT e como elas podem contribuir para a formação técnico-profissional. Neste âmbito, uma reflexão sobre metodologias ativas de ensino e integração entre teoria e prática são aspectos relevantes a serem abordados. Autores como Moran (2015) e Zabala (2010) discutem estratégias pedagógicas que favorecem a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências no contexto da EPT, enfatizando a importância da interdisciplinaridade e da articulação entre o ensino técnico e o ensino médio.

Além dos aspectos já mencionados, é fundamental considerar o papel das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no contexto da EPT. As TICs podem ser utilizadas como ferramentas para ampliar o acesso ao conhecimento, promover a inovação no ensino e facilitar a aprendizagem colaborativa. Assim, a integração das TICs nas práticas pedagógicas pode

contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais mais capacitados para lidar com os desafios do mundo do trabalho.

Outro aspecto relevante é a relação entre a EPT e o desenvolvimento local e regional. A formação técnico-profissional pode contribuir para o fortalecimento das economias locais, através da qualificação da mão de obra e da promoção do empreendedorismo. Nesse sentido, é importante analisar como a EPT pode ser articulada com as demandas e as potencialidades das diferentes regiões do país, de modo a contribuir para a redução das desigualdades regionais e a promoção do desenvolvimento sustentável.

A formação de parcerias entre instituições de ensino e o setor produtivo também é um aspecto importante a ser abordado. Essas parcerias podem contribuir para a identificação das necessidades do mercado de trabalho e o alinhamento dos currículos e das práticas pedagógicas com essas demandas. Além disso, as parcerias podem facilitar a inserção dos estudantes no mundo do trabalho, por meio de estágios, projetos e outras atividades práticas que promovam a integração entre a teoria e a prática.

A questão da inclusão e da diversidade no contexto da EPT é outro tema relevante. É fundamental garantir que a educação profissional e tecnológica seja acessível a todos, independentemente de gênero, raça, classe social, entre outros aspectos. Dessa forma, é importante promover ações afirmativas e políticas de inclusão que contribuam para a democratização do acesso à EPT e a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A avaliação da qualidade da EPT também merece destaque. O estabelecimento de indicadores e critérios para a avaliação das instituições de ensino e dos cursos oferecidos é fundamental para garantir a qualidade da formação técnico-profissional. Nesse sentido, é necessário discutir o papel dos sistemas de avaliação e de regulação na promoção da qualidade da EPT e na identificação das áreas que necessitam de melhorias.

Por último, cabe analisar a importância da formação continuada dos professores e gestores envolvidos com a EPT. O desenvolvimento de programas de formação continuada e a valorização do magistério são essenciais para garantir a qualidade do ensino e a atualização dos profissionais diante das constantes mudanças no mundo do trabalho. Além disso, a formação continuada pode contribuir para a construção de uma identidade profissional e o fortalecimento das práticas pedagógicas no contexto da EPT.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e se fundamenta em análise documental, entrevistas semiestruturadas e estudo de caso para investigar as conexões entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as políticas educacionais vigentes e o mundo do trabalho. A amostra selecionada abrange instituições educacionais, professores, gestores e estudantes envolvidos com a EPT.

A natureza qualitativa da pesquisa permite compreender em profundidade as experiências, opiniões e vivências dos participantes, proporcionando um entendimento mais rico e contextualizado acerca do tema investigado. Essa abordagem é adequada ao estudo das complexas relações entre EPT, políticas públicas e mundo do trabalho, uma vez que busca identificar padrões e nuances nas perspectivas dos diversos atores envolvidos.

A análise documental consiste na investigação de documentos oficiais, como leis, diretrizes e regulamentos relacionados à EPT, bem como documentos internos das instituições participantes, como planos de ensino e relatório de atividades. Essa análise possibilita o mapeamento das políticas educacionais em vigor, assim como uma identificação de lacunas ou inconsistências na sua aplicação.

As entrevistas semiestruturadas são realizadas com os diversos atores envolvidos na EPT, incluindo professores, gestores e estudantes. Essas entrevistas possibilitaram o levantamento de informações sobre as vivências daqueles indivíduos em relação às políticas educacionais, práticas pedagógicas e desafios enfrentados no contexto da EPT. Além disso, as entrevistas favorecem a identificação de estratégias adotadas pelos atores para enfrentar esses desafios e aprimorar a formação técnico-profissional oferecida.

O estudo de caso é empregado como estratégia de pesquisa para aprofundar o conhecimento sobre experiências específicas de EPT em diferentes contextos e instituições. Essa abordagem permite investigar a aplicação das políticas educacionais e as práticas pedagógicas adotadas em cada caso, bem como analisar os efeitos dessas políticas e práticas na formação técnico-profissional e na inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

A coleta de dados é realizada por meio da análise documental, aplicação das entrevistas semiestruturadas e observação direta das práticas pedagógicas e administrativas das instituições investigadas. Os dados coletados são organizados e categorizados para facilitar a análise e interpretação.

Na análise dos dados, busca-se identificar padrões, semelhanças e divergências nas vivências dos participantes, assim como nas políticas e práticas educacionais observadas. Essa

análise permite a elaboração de diretrizes e orientações para o aprimoramento da EPT e das políticas educacionais relacionadas, almejando o desenvolvimento de profissionais capacitados e aptos para enfrentar os desafios do mundo do trabalho.

Por fim, esta metodologia permite uma abordagem holística e integrada do tema, contemplando múltiplas dimensões e perspectivas. Essa abordagem é fundamental para a compreensão das complexas relações entre EPT, políticas educacionais e mundo do trabalho e para a elaboração de estratégias efetivas de aprimoramento da educação profissional e tecnológica em diferentes contextos e realidades. A pesquisa também busca identificar barreiras e restrições no processo de implementação das políticas educacionais, bem como analisar o impacto dessas políticas na qualidade e equidade da formação técnico-profissional. Com base nesses achados, serão recomendações, recomendações para aprimorar as políticas e práticas vigentes, visando a promoção de uma EPT mais inclusiva, equitativa e de alta qualidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A pesquisa apresentada ressalta a importância da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo. No entanto, é evidente a necessidade de aprimorar a integração entre educação básica e profissionalização, bem como as práticas educativas, para capacitar os jovens a enfrentarem os desafios do mundo laboral.

Ademais, os resultados indicam que as políticas educacionais atuais podem ser melhoradas no sentido de promover uma articulação mais eficiente entre os diversos agentes envolvidos no processo de formação técnico-profissional. Dessa forma, seria possível criar um ambiente propício ao desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às necessidades do setor produtivo.

Outro aspecto importante identificado nos resultados é a promoção da inclusão e equidade na EPT. Os dados coletados apontam para a existência de desigualdades no acesso e na qualidade da formação oferecida, o que pode comprometer o progresso da EPT como estratégia de desenvolvimento humano e social.

Além disso, os resultados ressaltam a necessidade de investir na formação continuada de professores e gestores envolvidos na EPT. A capacitação desses profissionais é crucial para garantir a oferta de uma educação profissional e tecnológica de qualidade e capaz de atender às demandas do mercado de trabalho.

Outro aspecto revelado pelos resultados é a importância de fomentar a inovação e a adoção de tecnologias educacionais no âmbito da EPT. Essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às expectativas dos estudantes e do mercado de trabalho.

A pesquisa também identificou a relevância de estabelecer parcerias entre instituições de ensino e o setor produtivo, a fim de assegurar a atualização constante dos currículos e programas de formação. Essa colaboração é fundamental para garantir a adequação das competências desenvolvidas pelos alunos às necessidades do mercado de trabalho.

Os resultados também destacam a importância de avaliar regularmente a evolução das políticas e práticas educacionais no contexto da EPT. Essa avaliação sistemática pode contribuir para o aperfeiçoamento contínuo das ações e estratégias voltadas para a formação técnico-profissional.

A análise dos resultados sugere que o engajamento dos estudantes é um fator crítico para o sucesso da EPT. Portanto, é essencial criar estratégias pedagógicas que incentivem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, tornando-os protagonistas de sua formação.

Além disso, o estudo destaca a relevância de abordar a EPT de uma perspectiva holística, que vá além da preparação técnica para o trabalho, considerando também o desenvolvimento humano e social dos estudantes. Neste sentido, é necessário promover a formação cidadã e a construção de valores éticos e de responsabilidade social.

A pesquisa aponta, ainda, para a necessidade de flexibilizar os currículos da EPT, permitindo que se adaptem às mudanças rápidas e constantes do mercado de trabalho. Dessa forma, a formação oferecida estaria em sintonia com as demandas e expectativas das áreas profissionais, preparando os estudantes para enfrentar as constantes transformações tecnológicas e socioeconômicas.

Outro aspecto abordado pelos resultados é a importância de estimular a pesquisa e a produção científica no contexto da EPT. Fomentar o desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada e a criação de grupos de estudos pode colaborar na construção de conhecimento e na capacidade crítica dos estudantes, além de promover a inovação e a melhoria das práticas educacionais.

Por último, os resultados evidenciam a relevância de desenvolver políticas públicas que contemplem a diversidade regional e as especificidades do contexto local. Neste sentido, a EPT

deve ser planejada e implementada levando em consideração as particularidades das diferentes regiões, de modo a contribuir efetivamente para o desenvolvimento socioeconômico e a redução das desigualdades regionais.

Em síntese, os resultados desta pesquisa sublinham a importância da EPT para o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho, mas também enfatizam a necessidade de aprimorar políticas educacionais e práticas educativas, garantindo uma formação técnico-profissional de qualidade e alinhada às demandas do mundo do trabalho. Com base nesses achados, torna-se fundamental investir na melhoria da EPT, considerando aspectos como inclusão, equidade, inovação, parcerias, avaliação e flexibilização curricular, entre outros, para que ela possa cumprir seu papel de fomentar o desenvolvimento humano, social e econômico de forma efetiva e sustentável.

## **CONCLUSÕES**

A presente pesquisa permitiu concluir que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possui um papel fundamental no desenvolvimento socioeconômico do país, permanecendo como um agente transformador na formação dos estudantes e no atendimento às demandas do mercado de trabalho. No entanto, também ficou evidente a necessidade de aprimorar as políticas públicas e práticas educativas para garantir um ensino de qualidade e com as necessidades do mundo do trabalho.

Assim, desta pesquisa reiteram a importância de se promover uma maior integração entre a educação básica e a profissionalização, de modo a oferecer aos jovens uma formação mais sólida e abrangente, capaz de prepará-los para os desafios do mundo do trabalho.

Além disso, foi possível constatar a fidelidade de investir na capacitação continuada de professores e gestores envolvidos na EPT. A formação desses profissionais é fundamental para assegurar a qualidade e seguir as práticas educativas e para contribuir com o aprimoramento da modalidade educacional como um todo.

Outra conclusão importante refere-se à necessidade de fomentar a inovação e a adoção de tecnologias educacionais no contexto da EPT. A implementação de práticas pedagógicas inovadoras e o uso de tecnologias educacionais podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem e facilitar a aquisição de competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Também ficou evidente a importância de estabelecer parcerias entre instituições de ensino e o setor produtivo, buscando assegurar a atualização constante dos currículos e

programas de formação. Essa colaboração é essencial para garantir a evolução das competências desenvolvidas pelos alunos às necessidades do mercado de trabalho.

A pesquisa também testada a treinada de se medir regularmente a evolução das políticas e práticas educacionais no contexto da EPT. As realizações de estimativas sistemáticas podem contribuir para o aprimoramento contínuo das ações e estratégias adotadas para a formação técnico-profissional.

Outra conclusão pertinente refere-se à necessidade de promover a inclusão e a equidade na EPT, garantindo o acesso e a qualidade da formação oferecida a todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica.

A pesquisa também destaca a importância de se compreender as especificidades regionais e locais no planejamento e na implementação das políticas e práticas educacionais voltadas para a EPT. Essa abordagem permite desenvolver estratégias mais efetivas e adequadas às necessidades e características de cada contexto.

Em relação aos futuros direcionamentos, sugere-se a realização de estudos longitudinais para avaliar o impacto da EPT na trajetória profissional dos estudantes. Esses estudos podem fornecer informações valiosas sobre o papel da EPT na inserção e progressão dos jovens no mercado de trabalho.

Também se sugere a criação de programas de formação continuada para professores e gestores envolvidos com a EPT. Essas ações podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para enfrentar os desafios inerentes à formação técnico-profissional no contexto atual. Além disso, a formação continuada pode promover o engajamento e a motivação dos profissionais da educação, garantindo a passagem de suas ações no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, destaca-se a importância de promover a disseminação da troca de experiências e boas práticas entre instituições de ensino, gestores, professores e estudantes envolvidos com a EPT. A criação de redes de cooperação e realização de eventos e encontros voltados para o compartilhamento de conhecimento e experiências podem contribuir para o fortalecimento e a consolidação dessa modalidade educacional no país.

Em síntese, a presente pesquisa proporcionou a compreensão sobre a Educação Profissional e Tecnológica, destacando os principais desafios e oportunidades dessa modalidade educacional, bem como a necessidade de aperfeiçoamento de políticas públicas e práticas educativas. A implementação das recomendações e propostas futuras neste estudo tem o



potencial de contribuir significativamente para o desenvolvimento socioeconômico do país e para a formação de profissionais capacitados e engajados com a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A economia das trocas de internautas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CUNHA, LA **A educação profissional na encruzilhada da política industrial**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 70, pág. 61-83, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOMES, CA **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: uma análise das políticas de expansão e democratização**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 3, pág. 803-824, 2011.

KUENZER, AZ **As políticas de educação profissional nos anos 2000: uma perspectiva da formação para o mundo do trabalho**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, pág. 1083-1111, 2007.

MACHADO, LRS (Org.). **Educação profissional: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

MOURA, DH **Política de educação profissional no Brasil: a construção histórica e a atualidade**. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 16, n. 32, pág. 203-220, 2007.

OLIVEIRA, IB **A educação profissional como política pública no contexto da educação superior brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, pág. 1419-1439, 2010.

UNESCO. **Educação 2030: Marco de Ação de Incheon para a Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos**. Paris: UNESCO, 2015.

ARROYO, MG **A formação humana na educação profissional.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2008. p. 57-72.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. **Políticas públicas e educação profissional e tecnológica.** In: CUNHA, LA; FILHO, JS (Org.). Políticas e gestão da educação profissional e tecnológica: múltiplas leituras. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 17-30.

DOURADO, LF **Política e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, pág. 961-986, jul./set. 2010.

FRIGOTTO, G. **A formação humana integral no contexto das políticas públicas da educação profissional e tecnológica.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-36.

LEVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, JM **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papirus, 2015.

RAMOS, MN **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

## **FATORES DA EVASÃO DISCENTE NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS CAMPUS CORURIBE**

Bruno Andrade de Freitas<sup>1</sup>  
Patrícia Carla de Macedo Chagas<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Neste trabalho são apresentados os fatores da evasão discente no curso técnico em Edificações do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas, campus Coruripe. A motivação desse estudo surgiu da necessidade de conhecer como o fenômeno da evasão se manifesta, em um curso criado recentemente de modo a contribuir para a discussão destas causas, e fornecer subsídios que possibilitem repensar os aspectos estruturais e pedagógicos do curso. Os dados coletados foram obtidos por meio de uma pesquisa quali-quantitativa aplicada a 70,7% dos discentes matriculados do primeiro semestre de 2015 ao segundo semestre de 2018. Os resultados apontam que 24,71% dos que ingressaram no curso entre os anos de 2015 a 2018 evadiram. Dentre os principais fatores destacados pelos alunos estão; a carga horária do curso, a metodologia de ensino dos professores e dificuldades inerentes a formação obtida no ensino fundamental. Após conhecer as dificuldades discentes, é possível orientar os gestores do curso a promover uma qualificação docente, além de atualizar o fluxograma das disciplinas para um caráter mais prático, e reformular o PPC do curso, se necessário.

Palavras-chave: Evasão. Curso técnico. Edificações.

### **ABSTRACT**

This work presents the factors of student dropout in the technical course in Buildings at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Alagoas, Coruripe campus. The motivation for this study arose from the need to know how the dropout phenomenon manifests itself, in a course created recently, in order to contribute to the discussion of these causes, and to provide subsidies that make it possible to rethink the structural and pedagogical aspects of the course. The collected data were obtained through a quali-quantitative survey applied to 70.7% of students enrolled from the first semester of 2015 to the second semester of 2018. The results show that 24.71% of those who entered the course between the years of 2015 to 2018 evaded. Among the main factors highlighted by the students are; the workload of the course, the teaching methodology of the teachers and difficulties inherent in the training obtained in elementary school. After knowing the students' difficulties, it is possible to guide the course managers to promote a teaching qualification, in addition to updating the flowchart of the subjects to a more practical nature, and reformulating the PPC of the course, if necessary.

Keywords: Evasion. Technical Course. Buildings.

---

<sup>1</sup> Professor, Instituto Federal da Paraíba, andrade.bruno@ifpb.edu.br

<sup>2</sup> Professor, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, patricia.chagas@ifrn.edu.br

## INTRODUÇÃO

A evasão discente é um fenômeno que vem causando inquietações às instituições de ensino em geral devido a sua abrangência em todos os níveis da educação, além dos resultados insatisfatórios no número de concluintes aptos para o mercado de trabalho. De acordo com o MEC - Ministério da Educação e Cultura, a evasão pode ser fragmentada em três tipos:

- Evasão de curso: Quando o educando se desliga do curso por motivos diversos, como abandono (deixa de matricular-se), desistência ou reopção de curso.
- Evasão da instituição: Quando o estudante sai da instituição que estava matriculado.
- Evasão do sistema: Quando o discente abandona de forma temporária ou definitiva o ensino superior ou técnico. (BRASIL, 1997, p.20).

A partir dos anos 2000, a Rede Federal observou um forte crescimento no número de matrículas. Tal crescimento apresenta-se não somente como fruto do processo de crescimento econômico e das transformações sociais pelas quais o Brasil vem passando, mas também devido a questões relacionadas ao desenvolvimento regional e políticas que visam à diminuição dos enormes fossos que separam as diversas regiões do Brasil.

No ano de 2014, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) divulgou dados de evasão na Rede Profissional, Científica e Tecnológica no período de 2009 a 2013 e lançou um documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de ensino profissionalizante. No período de 2009 a 2013 ficou constatado uma ampliação das vagas e do acesso à educação, todavia esse crescimento trouxe consigo uma proporção quase equiparada de alunos concluintes e evadidos, o que torna preocupante o processo de evasão.

Diante deste cenário, vários pesquisadores têm desenvolvido trabalhos relacionados a essa problemática nas mais variadas áreas do conhecimento afim de determinar as possíveis causas e elencar soluções que sejam capazes de atenuar os efeitos provocados nas instituições (AMARAL, 2009; CAPELAS, 2014; PINHEIRO & OLIVEIRA, 2014; FREITAS et.al., 2017). Apesar das semelhanças e diferenças existentes entre os autores, todos concordam que as instituições de ensino devem adotar processos de gestão, que sejam corretivas e preventivas da evasão, reduzindo assim os índices de abandono dos mesmos. Para tal, é fundamental a compreensão dos fatores que condicionam a evasão (FURTADO; ALVES, 2012).

A expansão da rede de Educação Profissional e tecnológica proporcionou a criação de novas unidades de ensino, com cursos adaptados às necessidades de desenvolvimento local e

---

regional, visando atender às demandas de qualificação dos trabalhadores da nova economia, além de fomentar o avanço da produção científica na área.

Como parte da expansão dos Institutos Federais no estado Alagoano, tem-se o curso técnico em edificações do IFAL, campus Coruripe que iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2015, e teve a sua primeira turma concluinte em dezembro de 2018. De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2014), o objetivo do curso é formar profissionais-cidadãos fundamentados em uma sólida base humanista, científica e tecnológica capazes de uma atuação profissional com responsabilidade social, técnica, ética e política, em condições de compreender as relações com o mundo do trabalho e com os saberes produzidos nas práticas profissionais, decorrentes dos processos construtivos das edificações, integrando-os ao desenvolvimento sustentável.

Para este fim, o curso conta com uma infraestrutura composta de 12 salas de aula, laboratório de Física, Informática, Química, Biologia, Desenho, Estruturas, Materiais de construção e Mecânica dos solos. Apresenta um total de 23 docentes, dos quais 19 são do quadro permanente e 4 são substitutos.

Frente ao cenário exposto, a presente pesquisa tem por objetivo analisar na percepção dos alunos os principais fatores que podem ocasionar o fenômeno da evasão discente no curso técnico de nível médio integrado em edificações do IFAL campus Coruripe.

A motivação desse estudo surgiu a partir do interesse de conhecer como o fenômeno da evasão se manifesta em um curso criado recentemente de modo a contribuir para a discussão destas causas, bem como fornecer subsídios que possibilitem repensar os aspectos estruturais e pedagógicos do curso e o senso de responsabilidade dos alunos. Esse estudo se justifica pela necessidade de investigações na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sobre o atendimento ao acesso e permanência dos estudantes, para que se possa discutir e mostrar caminhos para enfrentamento de problemas que impedem o desenvolvimento da ação educativa em sua plenitude.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A expressão evasão tem várias conotações. Gaioso (2005) define o aluno evadido como aquele que se desvinculou de seu curso de ingresso, independentemente do fato gerador de seu desligamento.

---

Machado (2009) afirma que a evasão é quando o aluno desiste de frequentar a escola e para compreender os motivos que levam o estudante a abandonar os estudos torna-se necessário compreender a grande complexidade de fatores que circundam as relações internas e externas ao universo escolar que dizem respeito ao estudante.

Para Moreira, Lambert e Moura Castro (2018), a evasão é considerada como a saída definitiva do estudante do sistema de ensino, nesse caso da EPT, ocasionada por questões de ordem pessoais e/ou institucionais.

A vacância nas matrículas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos gera desperdícios sociais, econômicos e acadêmicos, tanto no ensino público quanto no privado. No ensino público são recursos investidos sem o devido retorno, e no ensino privado, representa uma perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão pode causar ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. (SILVA FILHO *et. al.*, 2007).

A evasão na educação profissional técnica de nível médio, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, é uma problemática que precisa ser focada nas políticas educacionais e nas ações educativas no interior da instituição escolar, pelos investimentos que são dispensados para essa oferta, uma vez que sabemos da importância do papel social que as instituições educacionais representam na sociedade, afinal, é de suma relevância ressaltarmos que o papel social está ligado à inclusão social/educacional dos estudantes que ali estão matriculados, que na maioria das vezes são oriundos das camadas populares.

Alvarez, Alves e Mattos (2021) analisaram trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* que abordam o fenômeno da evasão escolar na EPT e apresentam diagnósticos com os fatores motivacionais da evasão e respectivas propostas de enfrentamento. Dentre as instituições de ensino analisadas temos: IFTM, IFBA, IF sertão pernambucano e IFG. Os autores utilizaram o recorte temporal de 2011 a 2019; aquelas que adotaram a análise por ciclo utilizaram a amostragem de ingressantes; na análise por período utilizaram-se dados dos concluintes ou matriculados no ano investigado. As taxas de evasão apresentaram variações de 26% a 70% por ciclo e 9,3% a 68% na análise por período; resultaram na média de 51,3% na análise por ciclo e 39,8% na análise por período

Como medidas de enfrentamento à evasão e retenção a SETEC/MEC sugeriu em 2014 que cada instituição tem autonomia para elaborar e desenvolver um Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção que tenha como foco o

diagnóstico sobre as causas da evasão e constem ações que contribuam para o enfrentamento da evasão e retenção (BRASIL, 2014, p. 28).

Rumberge (2011) destaca que há uma grande variedade de fatores, dentre eles os relacionados à escola, família e trabalho, que contribuem e interagem entre si, para a evasão ao longo de um período, aponta para estudos que distinguem dois tipos de fatores: os individuais e os institucionais. No fator individual, o estudante é pouco motivado em termos educacionais e vocacionais com a vinculação ao contexto em que vive o estudante. No que diz respeito aos fatores institucionais estão relacionados com a família, às condições econômicas e aos níveis de escolaridades dos pais.

Moreira, Lambert e Moura Castro (2018), apresentaram um estudo sobre evasão escolar na rede de educação profissional e tecnológica. Por meio de pesquisa bibliográfica, os autores destacaram que os fatores individuais foram os mais identificados como causas da evasão. Dentre eles, a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos e dificuldades no processo ensino aprendizagem. O binômio evasão-trabalho relaciona-se ao perfil do estudante das Escolas Técnicas Federais que ofertam Educação Profissional e Tecnológica que em sua maioria podem ser provenientes de famílias de baixa renda.

O fator trabalho tem sido apontado por diversos autores (MACHADO, 2009; FERREIRA, 2013; BASTOS; GOMES, 2014; MEIRA, 2015; FIGUEIREDO; SALLES, 2017), como motivo principal para ocasionar a evasão. É importante destacar que os estudantes que frequentam a EPT, em sua grande maioria são oriundos de famílias de baixa renda, e muitos trabalham para contribuir com as despesas da família.

Bastos e Gomes (2014) realizaram uma pesquisa com alunos evadidos do CEFET/RJ. De acordo com os autores a desmotivação e desinteresse foi principal causa apontada por 57,9% dos alunos evadidos), necessidade de trabalhar, dificuldade de conciliar estudo e trabalho, as longas distâncias entre a escola, a residência e o local de trabalho, falta de base teórica, insatisfação com o curso, com os professores e com a política pedagógica, escola não atrativa, clima hostil entre os alunos, falta de conhecimento sobre a área escolhida e até a possibilidade/interesse de ingressar no ensino superior foram as causas que motivaram a evasão do alunado dos cursos técnicos do CEFET-RJ entre os anos de 2009 e 2011.

Souza (2014), em sua dissertação de mestrado, realizou uma pesquisa sobre permanência e evasão no IFRN campus São Gonçalo do Amarante e constatou que os fatores relacionados à permanência ou à evasão escolar estão intrinsecamente relacionados aos

## **METODOLOGIA**

Neste trabalho, o levantamento dos fatores da evasão discente foi realizado, em primeiro lugar, por meio da coleta de dados sobre o total de ingressantes no curso no período de 2015 a 2018. Para tal, foi contatado o coordenador de curso que forneceu todas as informações por ano e o total até o ano de 2018.

Conforme sugerido por Gunther (2003) foi elaborado um questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha, para ser utilizado como instrumento de aquisição dos dados, garantindo uma maior facilidade na compilação dos dados obtidos. O questionário foi composto por 17 perguntas objetivas e subjetivas separados por etapas, com os objetivos de: (i) conhecer o perfil do discente; (ii) as dificuldades discentes; e (iii) possíveis soluções. Os dados coletados foram tabulados com auxílio da planilha de cálculo Excel e analisados por meio de elementos da estatística descritiva.

Por meio do questionário aplicado, os alunos puderam transparecer de uma maneira livre as opiniões sobre quais os fatores que mais tem contribuído para a evasão do curso técnico em edificações e quais os principais motivos que os levariam a desistência. Os dados obtidos foram descritos com o auxílio da planilha de cálculo Excel, sendo analisados por meio de elementos da estatística descritiva. O questionário foi aplicado entre os meses de novembro de 2018 e junho de 2019.

A pesquisa tem caráter quali-quantitativo, pois, interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos.

**Figura 01:** Aplicação dos questionários nas salas de aula.



**Fonte:** Própria (2021).



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para uma melhor apresentação dos resultados obtidos, inicialmente, será apresentado o perfil dos alunos pesquisados. A seguir, será realizada a análise dos dados a partir das categorias estabelecidas, a saber, dificuldades discentes e possíveis soluções. Ao longo da análise, serão apresentados os resultados desta investigação.

### Conhecendo o perfil discente

No primeiro momento, a partir de dados fornecidos pela coordenação do curso, constatou-se que no primeiro semestre de 2015 até o primeiro semestre de 2018, ingressaram 340 alunos no curso de edificações divididos em 4 turmas pela manhã e 4 turmas pela tarde. A Tabela 1 apresenta o número de ingressantes e os que haviam matriculados até o segundo semestre de 2018.

**Tabela 01:** Quantitativo de alunos ingressantes e matriculados no curso de técnico em edificações.

| Período      | Ingressantes | Matriculados até o 2º semestre de 2018 |
|--------------|--------------|--|
| 2015.1       | 100          | 52                                     |
| 2016.1       | 80           | 53                                     |
| 2017.1       | 80           | 71                                     |
| 2018.1       | 80           | 80                                     |
| <b>TOTAL</b> | <b>340</b>   | <b>256</b>                             |

Fonte: Própria (2022).

Pela Tabela 01, verifica-se que até o primeiro semestre de 2018, o corpo discente apresentava um total de 256 alunos matriculados, correspondendo a 75,29% dos alunos ingressantes. Desse universo, um total de 181 alunos aceitaram participar desta pesquisa por meio do preenchimento do questionário, o que corresponde em torno de 70,7 % dos alunos matriculados.

O gênero presente entre os alunos da instituição se compõe de 47,5% do sexo masculino e 52,5% do sexo feminino. Os alunos ingressaram na instituição com idades entre 15 e 26 anos,

havendo uma quantidade maior de alunos entre 16 e 18 anos (75%). Todos estes, ingressaram no instituto por meio do processo seletivo (prova), dos quais 76,2% ingressaram por meio de cotas afirmativas.

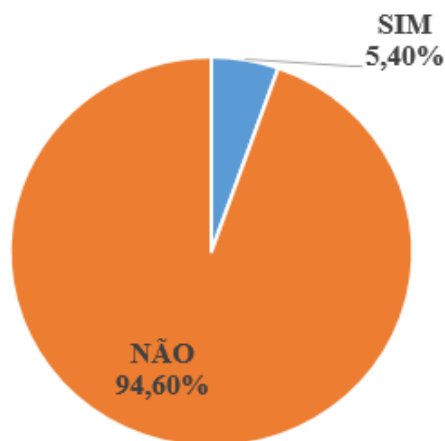
Em relação à escolha do curso, a maior parte dos estudantes escolheu ingressar no instituto pela qualidade do ensino médio (70,9%), apenas 6,4% dos entrevistados afirmam ter escolhido estudar no IFAL por influência da afinidade com área de Edificações. Em termos de opção de curso, para 79,5% dos interrogados, edificações era sua primeira opção de curso. Cursos como informática (7,2%), química (4,8%), eletrotécnica (1,59%), mecânica (4,2%) e meio ambiente (2,4%) eram prioridades para outro grupo de alunos.

### Conhecendo as dificuldades discentes

Tomando ciência do percentual de evasão no curso (24,71%), é necessário compreender as circunstâncias na opinião dos entrevistados.

Em relação a possibilidade de transferência para outro campus do instituto, com ensino integrado, a maioria dos entrevistados (94,6%) responderam que não tem interesse, como mostrado na Figura 02.

**Figura 02:** Intenção de realizar transferência para outro campus do IFAL



**Fonte:** Própria (2022).

Uma justificativa para a baixa intenção em transferir o curso está na boa infraestrutura que o campus Coruripe apresenta. A sede definitiva do campus, foi inaugurada em 2018 (Figura 03).

**Figura 03:** Fotos da sede definitiva do campus Coruripe.



Fonte: Própria (2022).

O curso de edificações conta com uma infraestrutura composta de salas de aula, laboratório de química, física, informática, biologia, desenho, estruturas, materiais de construção e mecânica dos solos; apresenta um total de 23 docentes dos quais 19 são do quadro permanente e 4 substitutos. A sede definitiva do campus ainda apresenta ginásio poliesportivo e quadra de futebol.

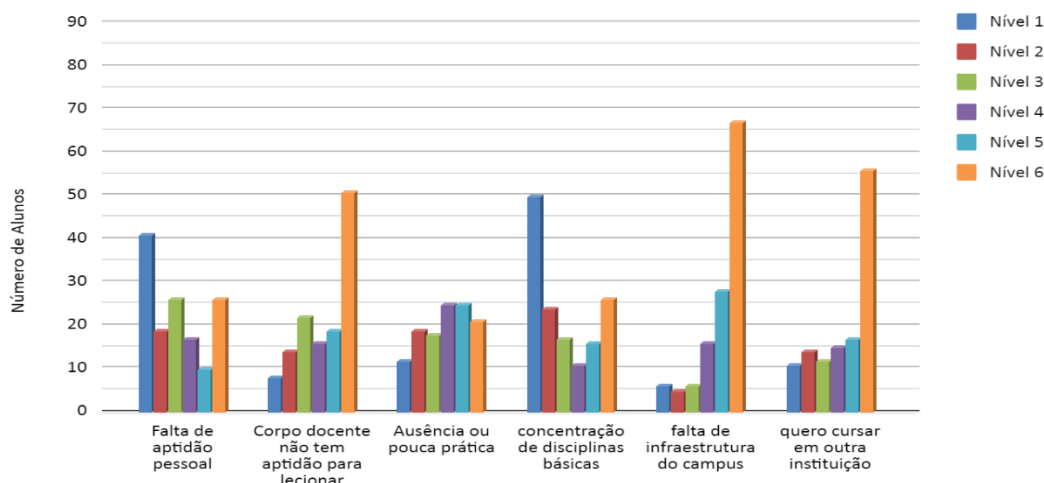
Relativamente ao grau de dificuldade do discente, uma das questões analisadas foi a quantidade de alunos que já apresentou reprovação e quais disciplinas os estudantes possuem mais dificuldades, como resultado; (27,9%) dos alunos entrevistados já reprovaram alguma disciplina, dos quais, 29,5% em apenas uma disciplina, 17,8% em duas disciplinas e 52,7% em três ou mais disciplinas. Diante desse percentual de reprovação, foi indagado quais as componentes curriculares, os discentes apresentaram maior dificuldade com relação ao aprendizado. Constatou-se que mais da metade dos alunos entrevistados (53,8%) afirmaram que possuem mais dificuldades em disciplinas da área técnica, as mais citadas foram: desenho arquitetônico (18,1%), estabilidade das construções (16,6%) e topografia (7,7%). Entre as disciplinas da formação geral, as mais citadas foram na área de exatas, como matemática (15,4%), química (9,3%) e física (7,2%).

Questionados sobre os motivos, os alunos apontam os seguintes pontos: autonomia dos estudos (7,6%), metodologia de avaliação, como provas e seminários (21,7%), compreensão do conteúdo (24,1%), metodologia do professor (15,8%), linguagem técnica dos livros (4,1%), uso de softwares (7,6%), relação do conteúdo com a prática (7,6%) ou a própria fragilidade do ensino fundamental (11,1%) causam contratempos na aprendizagem do educando, mostrando

que ainda existem alunos que não tem total compreensão do que foi ensinado no ensino fundamental, do 6° ao 9° ano.

Os alunos elencaram em ordem de prioridade, numa escala de 1 a 6, onde 1 é o mais elevado. O acúmulo de disciplinas básicas e a ausência de aptidão pessoal para seguir o curso na área de edificações foram os mais pontuados. Ainda sob a égide dos resultados obtidos, a carência de infraestrutura do campus e a aptidão do corpo docente não são motivos expressivos que possa velar o aluno a evadir. Mais detalhes são apresentados no gráfico da Figura 04.

**Figura 04:** Motivos principais que levariam os alunos a desistência do curso.



**Fonte:** Própria (2022).

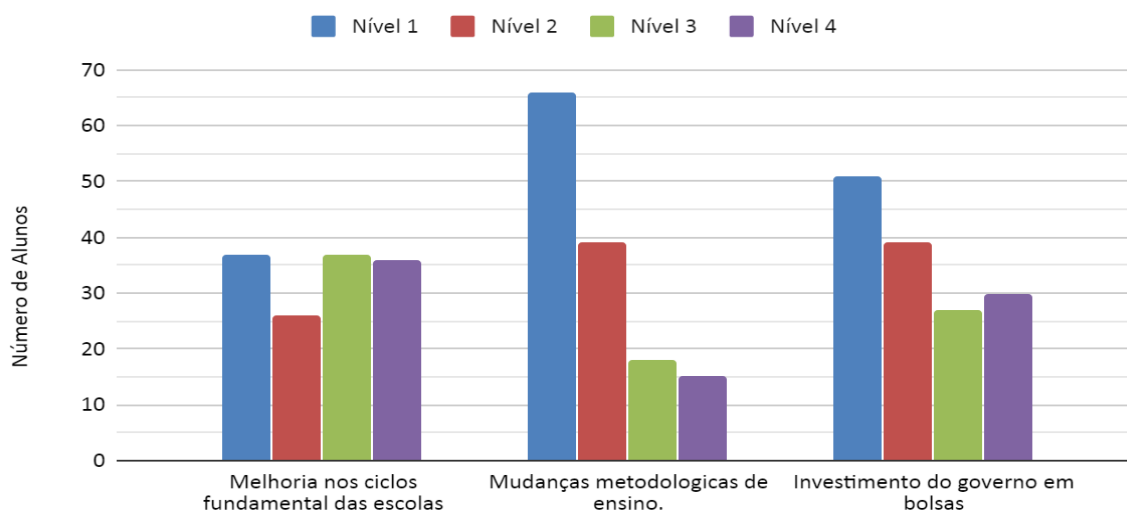
Quando questionados se a carga horária do curso dificulta a realização de outras atividades no curso, 84% dos alunos responderam que sim. Essa informação corrobora com o fato de que apenas 27,5% dos alunos desenvolvem atividades extracurriculares, como: monitoria (4,2%), estágio (1,1%), projeto de extensão (10,9%), iniciação científica (4,5%), e outras atividades (6,8%).

### Conhecendo as possíveis soluções

Por último, foram solicitados e coletados dos discentes, possíveis ações ou sugestões que poderiam atenuar os fatores da evasão no curso. Dentre uma lista de itens foi solicitado que todos assinalassem em ordem prioritária o que poderia ser realizado no curso como proposta de solução. Na sua ampla maioria, a ordem listada como alternativa foi: (i) mudanças nas

metodologias de ensino; (ii) investimento em bolsas; (iii) melhoria no ciclo de ensino fundamental das escolas, conforme mostra a Figura 05.

**Figura 05:** Gráfico ilustrando em ordem de prioridades medidas a serem adotadas na opinião dos alunos, para reduzir o índice de evasão no campus.

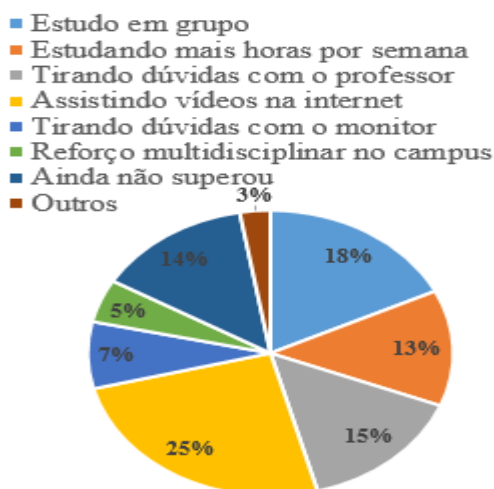


**Fonte:** Própria (2022).

Em Reis, Cunha e Spritzer (2012) são apresentados sugestões de inovação no ensino, tais como: a criação ou alteração do projeto pedagógico da instituição ou do curso; a mudança nas metodologias de ensino passando de uma concepção tradicional para uma visão mais dinâmica e inovadora, com o objetivo de facilitar a aprendizagem; a promoção de formas de avaliação além das tradicionais (provas e testes); o rompimento das fronteiras da sala de aula por meio do uso de novas tecnologias que intensifiquem a relação professor estudante.

Ainda nessa questão, observou-se que os alunos para manterem o desempenho necessário durante o curso adotam medidas que afetam diretamente no processo de ensino aprendizagem, possibilitando superarem dificuldades presentes nas componentes curriculares. A Figura 06 ilustra as medidas e seus respectivos percentuais.

**Figura 06:** Gráfico ilustrando como os discentes conseguiram superar as dificuldades do componente.



Fonte: Própria (2022).

Observa-se que o estudo em grupo (18%) e assistir vídeos pela Internet (25%), foram os mais citados na opinião dos alunos para auxiliar na melhoria do desempenho acadêmico. Vale destacar que apenas 15% do total entendem que seu desempenho pode melhorar por meio de tirar as dúvidas com o professor. Isso permite afirmar que as decisões autônomas dos discentes vem resultando em melhorias significativas no seu aprendizado, tornando a possibilidade de conclusão de curso mais real. Diante disso, é necessário que exista um maior interesse por parte da instituição na motivação dos discentes.

Outro fator importante é destacar a postura e as avaliações dos professores diante da metodologia de ensino. Os docentes devem compreender o limite de capacidade conectiva dos alunos, e agir não só como agentes facilitadores do aprendizado, mas, antes de tudo, como agentes motivadores.

## CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os principais fatores da evasão discente no curso técnico de nível médio integrado em edificações do IFAL campus Coruripe.

Durante a análise dos dados coletados, constatou-se que 24,75%, dos alunos que se matricularam, evadiram, o que equivale a cerca de 1/4 das vagas disponibilizadas num período de 4 anos. Este número é preocupante, pois a evasão causa desperdícios sociais, econômicos e acadêmicos, são recursos investidos sem o devido retorno. A carga horária do curso está

dificultando a realização de outras atividades, contribuindo para o aumento da desmotivação e, conseqüentemente, a evasão. É recomendado que os docentes estipulem uma quantidade máxima de provas e trabalhos por semana, evitando o cansaço mental e físico dos discentes.

Os resultados da pesquisa apresentam sugestões para os gestores do curso, para que os futuros ingressantes da instituição possam receber uma orientação vocacional sobre as diversas atividades no curso e que haja uma maior motivação dos alunos a participar dos projetos e estudos. Para as instituições que recebem os ingressantes é necessário um acompanhamento pontual sobre cada egresso em relação a frequência e desempenho acadêmico, cuidando do adequado andamento entre as disciplinas teóricas e atividades práticas.

Nesta perspectiva, se faz relevante ressaltar que no contexto da educação profissional, o IFAL pode e deve prever mecanismos e ações de combate à evasão no curso Técnico em Edificações. Essas ações podem envolver concessão de crédito, facilidade de concessão de bolsas de estudo, mecanismos de integração aluno-escola, principalmente para alunos em situação de vulnerabilidade financeira. Além disso, mostra-se de fundamental importância criar ferramentas que auxiliem na análise dos motivos causadores da evasão, que possam monitorar ou possibilitem que o aluno, voluntariamente, possa indicar a qualquer momento insatisfação ou algum problema pessoal, de modo que a resposta a esse problema possa ser dada mais rapidamente.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Karina Rodrigues; ALVES, Suelem Cristina; MATOS, Roberta Pereira. Evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da Rede Federal: Levantamento de fatores motivacionais e propostas de intervenção. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, maio-2021.

AMARAL, L. M. B., **Causas da evasão discente no curso de filosofia de uma instituição pública de ensino superior**. Monografia de especialização em Gestão Universitária, Programa de Pós-graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BASTOS, O. G. A.; GOMES, C. F. S. **A evasão escolar no Ensino Técnico: entendendo e enfrentando as dificuldades: um estudo de caso do CEFET-RJ**. Disponível em: <http://www.inovarse.org/node/2046>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: SESU/MEC, 1997.

CAPELAS, M. **Análise de evasão de discentes em cursos de Engenharia de Produção**. Tese de Doutorado, Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Paulista - UNIP. São Paulo, 2014.

FREITAS, Bruno Andrade; CANUTO ALVES, Érika Carla; COSTA, Cláudio Pereira. Fatores da evasão discente no curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual da Paraíba. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, [S.l.], n. 34, p. 69-76, jun. 2017.

FURTADO, V. V. A.; ALVES, T. W. Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos. **Revista Contextus. Revista Contemporânea de Economia e Gestão**. v. 10, n. 2, p. 115-129, jul/dez, 2012.

GUNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UNB, laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. (Série: Planejamento de pesquisas nas ciências sociais; 01)

MACHADO, M. R. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes (MG, 2002 a 2006)**. 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNB, Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/8676/1/2009\\_MarciaRodriguesMachado.pdf](http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/8676/1/2009_MarciaRodriguesMachado.pdf). Acesso em 30/09/2021.

MOREIRA, Larici Keli; LAMBERT, Aline dos Santos; MOURA CASTRO, Regina Celi. Educação Profissional e Tecnológica: Permanência e evasão em foco. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**. [V.8.], n. 4, p. 48-53, out-dez. 2018.

IFAL. **Projeto Político Pedagógico do curso técnico de nível médio integrado em edificações**. Coruripe: 2014.

PINHEIRO, I. P. OLIVEIRA, N. H. Evasão nos cursos de engenharia do CEFET-MG e mobilidade entre as instituições de ensino superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 42., 2014, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Minas Gerais, 2014.

RUMBERGER, R. **Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it**. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no Ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez, 2007.

SISTEMA Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. SISTEC. Disponível em: <http://sistec.mec.gov.br/login/login>. Acesso em 16 de agosto de 2021.

SOUZA, J. A. S. **Permanência e evasão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. 152 p. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp>. Acesso em: 10 out. 2021.



---

## FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL NO ENSINO MÉDIO O DESPERTAR DA CIÊNCIA E O PROTAGONISMO DA PARTICIPAÇÃO FEMININA NO IFAC

Irla de Oliveira Vidal<sup>1</sup>  
José Marlo Araújo de Azevedo<sup>2</sup>  
Hellen Sandra Freires da Silva Azêvedo<sup>3</sup>  
Coautor<sup>4</sup>  
Coautor<sup>5</sup>

### RESUMO

A Educação Profissional sob a perspectiva da nova identidade institucional dos Institutos Federais (IFs) a partir da Lei nº. 11.892/2008, passou a ofertar educação básica e educação verticalizada voltada para uma formação integral e omnilateral, e qualificar cidadão para o mundo do trabalho. Entre seus objetivos, os IFs, apresentam por meio da Iniciação Científica (IC) a pesquisa como um princípio pedagógico a partir do Ensino Médio, conceito educativo e emancipador. Optou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, básica, exploratória, e as estratégias bibliográfica e documental por meio de consultas nas plataformas *Google Scholar* em artigos, e livros apoiados nos autores como Bianchetti *et al.*, (2012), Frigotto; Ciavatta e Ramos (2012), Demo (2011/2015), Pereira e Cruz (2019), Arantes e Peres (2021), Vasques e Oliveira (2020) entre outros, e consulta às legislações que corroboram com a temática debatida. Este ensaio visa analisar a importância da IC na Educação Profissional e Tecnológica como uma ferramenta significativa para o desenvolvimento no ensino e aprendizagem e na resolução de problemas para consolidação emancipadora do sujeito. Na IC no Ensino Médio Integrado a EPT, ao desenvolver pesquisa científica, torna-se além de prática pedagógica, ferramenta relevante no desempenho da aprendizagem, e até mesmo permanência do aluno na instituição contribuindo com sua inserção ao mundo do trabalho e formação como indivíduo em sociedade.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Iniciação Científica. Ensino Médio Integrado.

### ABSTRACT

Professional Education from the perspective of the new institutional identity of the Federal Institutes (IFs) from Law nº. 11.892/2008, started offering basic education and vertical education focused on integral and omnilateral training, and qualifying citizens for the world of work. Among their objectives, the IFs present, through Scientific Initiation (CI), research as a pedagogical principle from High School onwards, an educational and emancipating concept.

---

<sup>1</sup>Discente do Mestrado em Educação profissional e tecnológica, Instituto Federal do Acre, [irla.vidal@ifac.edu.br](mailto:irla.vidal@ifac.edu.br)

<sup>2</sup>Doutor em Biotecnologia, Docente do Instituto Federal do Acre, Instituto Federal do Acre, [jose.azevedo@ifac.edu.br](mailto:jose.azevedo@ifac.edu.br)

<sup>3</sup>Doutora em Biotecnologia e Biodiversidade, docente do CENTRO EDUCACIONAL MARÍLIA SANT'ANA - ESCOLA SESI, [hellenfreires@gmail.com](mailto:hellenfreires@gmail.com)

<sup>4</sup>

<sup>5</sup>

We opted for a qualitative, basic, exploratory research approach, and bibliographic and documentary strategies through consultations on Google Scholar platforms in articles, and books supported by authors such as Bianchetti et al., (2012), Frigotto; Ciavatta and Ramos (2012), Demo (2011/2015), Pereira and Cruz (2019), Arantes and Peres (2021), Vasques and Oliveira (2020) among others, and consultation with legislation that corroborates the topic discussed. This essay aims to analyze the importance of CI in Professional and Technological Education as a significant tool for development in teaching and learning and in solving problems for the emancipatory consolidation of the subject. In IC in Integrated Secondary Education, EPT, by developing scientific research, becomes, in addition to pedagogical practice, a relevant tool in learning performance, and even student permanence in the institution, contributing to their insertion in the world of work and training as an individual in society.

Keywords: Scientific Article. Preparation of the summary. Guidance for writing the abstract.

## **INTRODUÇÃO**

O conjunto de instituições de ensino que hoje tem-se como referência em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, segundo toda historicidade à cerca do assunto, remontam a 23 de setembro de 1909 com o surgimento de 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAA's) criadas por meio do Decreto n.º 7.566, na gestão presidencial de Nilo Peçanha (SOUZA; NETA, 2021). Nessa situação, entre seus objetivos, conforme o decreto estabelecia, ofertava uma formação profissional para classe proletária (os desvalidos da sorte, crianças órfãs e pobres desprovidas de boas condições sociais e econômicas) na perspectiva de vencer as dificuldades de sua existência, e na intenção do preparo técnico e intelectual, assim como o trabalho profícuo que os afastariam da ociosidade, dos vícios e dos crimes (RAMOS, 2014; PEREIRA; CRUZ, 2019; SOUZA; SILVA, 2022).

De acordo com Silva, Ciasca (2021), Souza e Neta (2021), Souza, Silva (2022), a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT) no Brasil, percorreu diversos caminhos em seus 113 anos de efetivação, passando por Escolas de Aprendizes Artífices, à Liceus Industriais; Escolas Industriais; Escolas Técnicas Federais; Centros Federais de Educação Tecnológica e Universidades Tecnológicas), que hoje compõe Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT.

Em 29 de dezembro de 2008, surgiram os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio da Lei n.º 11.892, sob à luz de uma nova identidade institucional na perspectiva de uma escola unitária, de integração da formação geral e formação técnica no ensino médio, com viés na formação integral do ser humano.

Sendo esse conceito, uma travessia em direção ao ensino médio politécnico, e posto em combate “à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 45). Diante dessa temática, Mendes e Andrade (2020), corroboraram ao destacar que sob essa nova institucionalidade os IFs, foram desenhados a fim de ofertar uma formação integral e omnilateral voltada a formação cidadã e ao mundo do trabalho.

Nessa temática Moura (2010) alertou que a partir desse novo conceito institucional, a EPT apresenta-se com base no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, na perspectiva de formar sujeitos dominantes no conjunto científico e tecnológico, nas diversas áreas do conhecimento e técnicas de trabalho presentes no mercado capitalista. Tem-se o entendimento de praticar a “a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista” (MOURA, 2010; CIAVATTA, 2014, p. 189). A nova institucionalidade dos IFs fundamenta “a importância da pesquisa para educação, até o ponto de tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica de educar” (DEMO, 2015, p. 1).

A institucionalização dos IFs, trouxe como concepção e diretrizes, a justiça social, a equidade, a competitividade, econômica e a geração de novas tecnologias, cuja intenção é de ofertar formação profissional pela difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2010).

A partir desse cenário, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac), foi implantado no Estado do Acre, ao iniciar suas atividades administrativas e acadêmicas em 21 de junho de 2010, a partir dessa estruturação trouxe uma resignificação a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para o Acre tendo em vista ser uma instituição com ensino verticalizado, com oferta de cursos a partir da educação básica a pós-graduação ofertando programas *lato e stricto sensu*, tornando-se referência no ensino público de qualidade no desenvolvimento científico e tecnológico e empreendedorismo no Acre (VIDAL *et al.*, 2022).

Nesse contexto, observou-se, segundo Alvarez (2014) e Pereira e Cruz (2019) ausência Rede Federal de Educação Profissional no Estado do Acre, anterior a 2008. Segundo Alvarez (2014) no Acre a Educação Profissional e Tecnológica se deu de maneira tardia. Apesar disso, Pinheiro (2021) afirma que foi a partir da implantação do Ifac e sua interiorização que a população acreana passou a ter acesso a oferta de vagas em diferentes níveis e modalidade de ensino. Assim sendo, com a implantação do Ifac desperta nos jovens acreanos a inquietude pela

---

carreira profissional, tecnológica e o empreendedorismo por meio de políticas institucionais como programas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação-Pibiti; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-Pibic, fomentados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq (BRASIL, 2006).

Corroborando essa iniciativa a ampliação do programa de incentivo à IC com fomento por meio do CNPq, se deu ainda na gestão governo Lula da Silva (2003-2010) sendo estendida a partir de 2003 à educação básica com a implementação do Pibic para o Ensino Médio (EM) e do Pibic Júnior, cujo objetivo central do CNPq focava no “despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes da educação básica (Ensino Fundamental e Médio) incluindo o ensino profissional da rede pública, e envolvimento de parceria com as fundações de amparo à pesquisa dos estados (BIANCHETTI *et al.*, 2012).

Nesta temática Moura (2007) afirmou que o Ensino Médio como etapa final da educação básica, é considerado um “marco” na vida acadêmica do aluno que contribui para formação dos sujeitos. É o momento de “manifestação da relação entre ciência e as forças produtivas, marcado pelas escolhas dos jovens, inclusive com relação à formação profissional” (MOURA, 2007, p. 75). Assim sendo, essa pesquisa tem por objetivo discutir a formação humana omnilateral no ensino médio com ênfase no despertar da ciência por meio da iniciação científica e o protagonismo da participação das pesquisadoras do Ifac nos programas de pesquisa.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Trata-se de narrativas sobre a história da política da educação profissional no Brasil, ao conceituar a educação comprometida com a formação humana Ramos (2014), argumenta categorias indissociáveis ao apresentar o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, na qual, qualifica que o primeiro, se apresenta como uma base para a harmonização e a construção de métodos, objetivos e conteúdo para composição do currículo escolar.

E, partir dessa concepção, considera que o trabalho como princípio educativo é fazer-se enquanto homem, o ser responsável pela transformação de sua própria realidade, é a sua primeira intercessão entre a realidade material e social. Nesse limiar, o homem é tido como um agente transformador, visto que o trabalho também é concebido como um meio de produção econômica, além de riquezas, é também a combinação de contentamento das necessidades humanas (RAMOS, 2014).

---

Para Ciavatta (2009) trabalho como princípio educativo está relacionado ao trabalho e educação como um processo formativo complementar na potencialização das ações humanizadoras nas quais pode apoderar-se de todas as habilidades do sujeito. Na ideia defendida por Saviani (1989) ilustra a concepção básica de politecnicidade quanto a organização curricular pois tem como ponto de referência a noção de trabalho como efeito de princípio educativo, considerando que toda educação organizada tem como ponto de partida o trabalho. Segundo o autor, o trabalho pode ser considerado como princípio educativo geral.

Tomado como princípio educativo, o trabalho orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano desenvolver-se produtiva, científica e culturalmente, no seu processo de formação. Neste, a escola cumpre papel crucial (RAMOS, 2017, p. 32-33).

Dessa forma, segundo Moraes *et al.* (2022) em síntese afirmou com base na Resolução CNE/CEB nº. 02/2012, *caput* do art. 13, inciso III, que considera que o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, é parte integrante do currículo formativo dos cursos técnicos voltados à EPT, principalmente na educação básica. Portanto, a formação do conhecimento com base na pesquisa como um princípio pedagógico, é algo norteador e integrado a educação para a formação significativa do sujeito, pois complementa e amplia cientificamente o universo cognitivo de maneira não isolada, mas sim, em sua totalidade. E, nesse viés, preconiza a pesquisa como um princípio pedagógico, como uma educação integrada que deve estar inserida no currículo escolar desde as séries iniciais, pois contribui para instigar o aluno na sua jornada acadêmica em níveis mais avançados (RAMOS, 2014).

Demo, (2011) fundamenta em seus manuscritos que:

É possível desenhar o alcance alternativo da pesquisa, que a tome como base não somente das lides científicas, mas também do processo de formação educativa, o que permitiria introduzir a pesquisa já na escola básica, a partir do pré-escolar e considerar atividade humana processual vida fora DEMO, (2011, p. 9).

Começando pela formação de jovens (educação básica) Fava-de-Moraes e Fava (2000) nos chamam a atenção para a IC no desenvolvimento científico no país, usada como uma estratégia que capta jovens cientistas desde a graduação. Segundo os autores, “a primeira

---

conquista de um estudante que faz iniciação científica é a fuga da rotina e da estrutura curricular, [...]” (FAVA-de-MORAES; FAVA, 2000, p. 75).

Segundo Silva, Silva e Pereira (2022) a escola que proporciona a educação científica fortalece as bases do conhecimento, a fim de preparar os cidadãos a saber tomar posicionamento diante das novas questões colocadas pelos avanços científicos e tecnológicos, e alerta que vários escritos consideram essa habilidade tão importante quanto a leitura e escrita.

Biachetti *et al.* (2012) consideravam uma ferramenta estratégica com base teórico-metodológica no aporte para a realização da pesquisa, além de colaborar com a construção cognitiva do estudante em relação ao ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação, sem falar que quando essa estratégia se efetiva a partir da educação básica, o subsídio mental do aluno “defronta-se ou insere-se em uma nova realidade dentro da academia ou em diferentes espaços formais de educação, já que vivencia outros meios e realidades [...]” (BIACHETTI *et al.*, p. 572). Ainda segundo Biachetti *et al.* (2012) ao retomar Barthes (1997) que em referência a centralidade do ensino ao destacar a pesquisa, afirmou que: “Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar” (BARTHES, p. 47).

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, exploratório, e documental, com abordagem qualitativa. Para organização dos dados da pesquisa, caracterizou-se como bibliográfica, pois segundo Gil (2002/2017) e Severino (2016) apresenta objetivo principal a obtenção de respostas a diversos problemas estudados, com base em materiais já publicados, em revistas, anais de eventos científicos, jornais, dissertações e teses. Quanto aos procedimentos elegeu-se por utilizar a pesquisa bibliográfica e documental, que na concepção de Gil (2002) e Severino (2016), todo trabalho científico começa pela pesquisa bibliográfica, e ainda argumentam que esse tipo de pesquisa é um procedimento racional e sistemático, no qual tem-se como objetivo principal a obtenção de respostas a diversos problemas estudados. Segundo Lüdke e André (2018), a pesquisa documental é uma técnica valiosa para abordagem de dados qualitativos, constituindo-se como uma fonte poderosa de onde possam ser extraídas evidências que fundamentem hipóteses e afirmações do pesquisador. Ancora-se no estudo de caso, tendo em vista que esse tipo de pesquisa é bem flexível, e não se propõe a obter uma definição imediata ao problema proposto, e sim, buscar examinar detalhes diante do “problema

---

para posteriormente realizar uma pesquisa mais aprofundada” (GIL, 2009, p. 49), e considerando o objetivo geral desse estudo, preserva o caráter singular do fenômeno estudado, tais como eventos, programas ou uma organização social, etc. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Pretende-se nesta pesquisa, apresentar em breve histórico sobre o contexto da Educação Profissional e Tecnológica do Ifac, quais são as perspectivas na formação humana omnilateral dos alunos na Educação Profissional? Considerando a Iniciação Científica (IC) como processo significativo na emancipação cidadã, destacando a importância dessa modalidade de ensino para a escolarização e uma aprendizagem significativa do sujeito e avanços para educação brasileira.

Considerando a análise documental acerca da temática, selecionou-se vários acervos como: artigos, dissertações, teses, relatórios de gestão do Ifac e editais de apoio à pesquisa básica e aplicada entre 2010-2022, resoluções e leis, afins que pudessem trazer informações sobre a gestão das ações promovidas pelo Instituto Federal do Acre, para consolidação da IC, visando à formação emancipadora dos alunos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Pedro Demo (2006, 2011, 2015) descreve a Educação Científica como uma ferramenta educativa que consiste em educar pela pesquisa. Para o autor, uma oportunidade de diversificação pedagógica para os professores da Educação Básica, onde fornece mecanismo de autonomia ao aluno *aprender a aprender*. Pois, conclui, que a “escola deve emergir o desafio da ciência, até porque, em nome da pesquisa, todo professor deve ser cientista” e que deve ser concebida rotineiramente pelos professores (DEMO, 2011, p. 79). A importância da pesquisa como princípio científico e educativo, como princípio científico e educativo, está relacionada a compreensão crítica, ética, cidadã e da ciência (DEMO, 2011).

Ainda sendo, a Iniciação Científica (IC) projeta a valorização da formação científica a partir da educação básica, considerado ser uma ferramenta pedagógica relevante como instrumento para construção de conhecimentos, principalmente porque funciona até mesmo como uma atividade estratégica entre o docente e o aluno ao traçarem inferências a partir da realidade observada (OVIGLI, 2014). Segundo, Biachetti *et al.* (2012), existia a necessidade já no Ensino Médio que o aluno venha a desenvolver o domínio do conhecimento científico e tecnológico no Brasil, visto que essa ideia objetiva criar condições para transformá-lo em criador de inovações competitivas para o mercado globalizado.

---

Massi e Queiroz (2014) enfatizaram que a disseminação para o avanço do ensino e pesquisa via IC no Brasil tiveram como escopo primeiramente nos espaços universitários a partir da década de 1950 com a implantação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Nessa situação, segundo Vasques e Oliveira (2020) as instituições públicas, especialmente federais, sai em vanguarda na pesquisa, pois de acordo com os seus dados a IC, advém em maior porte das instituições públicas, pois já possuem uma proximidade entre a pesquisa acadêmica e a realidade concreta da prática pedagógica, ou seja, a escola.

Na história que abrande a historicidade da IC no Brasil, é importante lembrar que essa modalidade educacional, segundo Arantes e Peres (2021) teve como protagonista o Programa de Vocação Científica (Provoc) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) com sede no Rio de Janeiro na década de 1980. Na década (1990) seguinte iniciou-se o processo de descentralização a partir da região Sudeste do país por meio da rede federal de ensino e pesquisa, constituindo-se em aporte para a criação ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica no Ensino Médio (Pibic-EM) do CNPq, a partir de 2000. Nessa situação, serviu também como base para se expandir interiorizando-se pelo Brasil em parcerias com instituições federais e estaduais de ensino superior.

Na contemporaneidade, a pesquisa científica compõe a tríade ensino, pesquisa e extensão no papel que define as instituições de educação superior (IES). Como ferramenta interativa nos processos de ensino e aprendizagem, a pesquisa hoje representa um elemento de desenvolvimento que não se restringe apenas a graduação, mas também nos cursos de formação média e técnica, apesar de existir muitos escritos sobre a temática que destacam o termo Iniciação Científica (IC) vinculados aos cursos superiores, e nessa situação a visibilidade dos estudantes de nível médio tenderam a ser diminuída (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

Ainda segundo os autores, na EPT, os estudantes da educação básica técnica de nível médio, já possuem em seu currículo formativo a chance de ser inserido em programas na área (OLIVEIRA *et al.*, 2019). Para Arantes (2021) nos processos que envolvem a IC, representa a inclusão social da juventude vulnerável da educação básica e é relevante afirmar que as condições que a IC insere o sujeito, contribui fortemente para suas escolhas profissionais e de carreira (ARANTES, 2021).

Em suma, com base nessa bibliografia, ao reporta-se aos IFs, apresentamos o Ifac, que de acordo com Relatório de Gestão (2012) após a efetivação de suas ações acadêmicas, passou a promover eventos científicos a partir de 2011. Com base nas informações é possível verificar

---



que o Ifac tem consolidado a política da participação dos alunos e pesquisadores nas modalidades Pibic; Pibic-EM; Pibic-Af e Pibiti. Essas ações são concretizadas por meio de editais e seminários científicos, além do incentivo a participação em congresso promovido pela instituição, a saber o Congresso de Ciência e Tecnologia do Ifac - CONC&T, que é parte do calendário acadêmico da instituição (IFAC, 2012).

Portanto, analisando os documentos institucionais do Ifac, verificou-se que entre 2010 a 2020, foi publicado pelo Ifac/Proinp 11 editais de fomento à pesquisa nas modalidades Pibic; Pibic-EM; Pibic-Af e Pibiti. Neles constatou-se que houve participação efetiva nos projetos de pesquisa aplicada com cerca de (n=67) bolsistas do sexo masculino e (n=148) do sexo feminino, ou seja, 68,83% (n=215 bolsas) dos bolsistas dos programas científicos do Ifac são do sexo feminino. Na sequência, de acordo com as informações encontradas e analisadas, por meio de editais e documentos internos da Proinp, verificou-se a totalização de (n=214) docentes orientadores de projetos de pesquisas na IC do Ifac, no período analisado da pesquisa. Segundo os dados obtidos, verificou-se que 102 docentes eram masculinos e 112 docentes eram femininas (IFAC, 2012).

Analisando os dados institucionais, quanto a participação das mulheres como orientadora nos projetos científicos do Ifac (2010-2020), verificou-se o protagonismo feminino na condução da pesquisa científica na instituição. Em estudo realizado por Silva *et al.* (2018), os autores afirmaram que cerca de metade das publicações do quadriênio (2011- 2015) foram de autoria de pesquisadores do sexo feminino, e isso representou um aumento expressivo comparado ao período compreendido entre (1996-2000), onde as mulheres contribuíram com apenas 38% das publicações.

Neste sentido, é possível inferir que somente por meio de práticas de ensino inovadora e questionadora, as instituições escolares que compõem a Rede Federal serão capazes de ensinar seus alunos a problematizarem os conhecimentos teóricos dos componentes curriculares, e através de ações de pesquisas, estarão aptos a argumentar, questionar, desenvolver a habilidade de saber pensar e assim, serão capazes de desconstruir (relações sociais), para poder construir com suas mãos, uma nova forma de pensar e agir promovendo novas relações sociais.

## CONCLUSÕES

Com base na discussão apresentada citou-se nesta pesquisa um breve resumo de memórias institucionais sobre a EPT, e a implantação do Ifac no Acre considerando sua

---

primeira década de atuação na educação básica e a IC condicionada à EPT. Os bastidores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, desde 1909, interligando sua maior transformação a partir de 2008 com a implantação dos novos IFs pelo Brasil, contribuiu para o Estado do Acre, contemplando suas primeiras unidades como ponto de partida para expandir o ensino profissional e tecnológico, com prioridade para educação básica, ofertando 50% de suas vagas para o Ensino Médio Integrado à EPT e à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com base em análises de documentos institucionais do Ifac, os indicadores apontaram possíveis informações sobre o fomento da pesquisa científica em programas como Pibic; Pibic-EM; Pibic-Af e Pibiti, na qual apresentou um esboço de suas atividades que foram elaboradas e executadas em consonância com os pilares institucionais, ou seja: sua missão, visão e valores. Assim sendo, mediante a historicidade da EPT, se faz necessário ampliar o olhar sobre as políticas institucionais que objetivam contribuir com a consolidação da Iniciação Científica, assim como encorajar políticas que contribuem com o aumento da equidade em suas produções científicas, e até mesmo profissionais, estrategicamente articuladas ao ensino, pesquisa e extensão, atendendo as finalidades dos Institutos Federais.

Há muitas bibliografias a respeito da IC, iniciada ainda na educação básica, e considerada uma maneira de concretizar a pesquisa enquanto princípio pedagógico. Em referência a temática, foi observado que por meio da pesquisa científica, importa-se numa ferramenta educacional para o desenvolvimento intelectual do aluno, contribuindo na construção do ensino e aprendizagem, maior interação no meio social, levando-o a autonomia e o pensamento crítico. A partir do Ensino Médio engloba a ciência, cultura e a tecnologia, na perspectiva de inclusão social, e conduzindo para o desenvolvimento de habilidades e potenciais talentos na vida acadêmica.

Nessa situação, a Iniciação Científica associada a ciência desenvolvendo pesquisa no Ensino Médio, ofertada pelos Institutos Federais, interligam-se às cadeias produtivas locais, proporcionando ao aluno um ensino integrado à pesquisa de forma contextualizada a sua realidade. Portanto, a IC é fundamental como uma prática pedagógica em seu processo de aprendizagem, e não somente para o mundo do trabalho, mas também para a sua formação integral e emancipadora como indivíduo em sociedade

## **REFERÊNCIAS**

---

ALVAREZ, C. P. T. **Governança da educação profissional e tecnológica: uma análise do contexto da Amazônia Ocidental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ARANTES, Shirley de Lima Ferreira; PERES, Simone Ouvinha. Programas de iniciação científica para o ensino médio no Brasil: educação científica e inclusão social<sup>1</sup>. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 10, n. 1, p. 37-54, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crie nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ: Presidência República, [1909].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República [1996].

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008].

BRASIL. Ministério da Educação. Um novo modelo em Educação Profissional. **Concepções e Diretrizes**. 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192). Acesso em: 14 mar. 2023.

BIANCHETTI, L. *et al.* A iniciação à pesquisa no Brasil: políticas de formação de jovens pesquisadores. **Educação UFSM**, v. 37, n. 03, p. 585-597, 2012.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz, 2009. v. 2, p. 408-415, 2009.

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO - CNPq. **Resolução Normativa nº 017 de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2015.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 73-77, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

---

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. Como elaborar projetos de pesquisa, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE.  
**Relatório de Gestão do Exercício de 2010.** [Rio Branco: IFAC] 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE.  
**Relatório de Gestão do Exercício de 2015.** [Rio Branco: IFAC] 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ACRE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024.** [Rio Branco: IFAC] 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** [Reimp]. São Paulo: E. P. U, 2018.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Pesquisas sobre Iniciação Científica no Brasil: características do seu desenvolvimento nas universidades e contribuições para os graduandos. **Revista Brasileira de iniciação científica**, v. 1, n. 1, p. 38-64, 2014.

MENDES, C. S.; ANDRADE, T. H. N. de. A Produção Científica nos Institutos Federais: o caso do IFSULDEMINAS, Brasil. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v.13, n. 2, p. 238-247, 2020.

MELO, M. S. de.; SILVA, R. R. da. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: os desafios na consolidação de uma educação politécnica. *In*: ARAÚJO, A. C; SILVA, C. N. N. da. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: IFB, 2017, p. 184-197, 2017.

MORAIS, A. F. de. *et al.* Iniciação científica como caminho para a emancipação do aluno vinculado ao Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. e12031-e12031, 2022.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, D. H. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. p. 1-14.

NERY, P. H. F.; RIBEIRO, J. M. P. O Projeto Político Pedagógico: Uma Discussão Sobre Identidade e Identidades na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Revista Conexão na Amazônia**, v. 2, n. edição especial, p. 188-210, 2021.

PEREIRA, L. A. C.; CRUZ, J. L. V. da. Os Institutos Federais e o Desenvolvimento Regional:

---

Interface Possível. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, p. 1–18, 2019.

PINHEIRO, L. de A. B. O Instituto Federal do Acre: caminhos percorridos. **Igapó**, v. 15, n. Edição Especial, 2021.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, A. A. da.; SILVA, M. G. da.; PEREIRA, V. R. M. Tempo de Pandemia: A educação que se reinventa sob a perspectiva do Pibid nas séries 1º e 2º ano. In: III SIMPÓSIO ONLINE DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E SAÚDE: Por uma formação Integral, 5. , 2022, Ipanguaçu, RN. **Anais [...]**. Ipanguaçu: RN, 2022. p. 515-522.

SILVA, L. F. L. da. *et al.* Caracterização e desempenho dos grupos de pesquisa do Instituto Federal de Brasília (IFB) certificados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **REVISTA EIXO**, v. 7, n. 3, 2018.

SILVA, L. M. da; CIASCA, M. História da Educação Profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 5, n. 1, p. 73 -101, 2021.

SOUZA, F. das C. S.; SILVA, E. C. da. Políticas educacionais e verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (séculos XX e XXI). **Vértices**, v. 24, n. 2, p. 236-266, 2022.

SOUZA, F. das C. S.; NETA, O.M. de M. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil no século XXI: expansão e limites. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 5, n. 2, p. 109-125, 2021.

OLIVEIRA, Raphaela Bomfim *et al.* Contribuições da Iniciação Científica no Cursos Técnicos de Nível Médio do Instituto Federal do Acre. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 16, p. 7741, 2019.

OVIGLI, D. F. B. Iniciação científica na educação básica: uma atividade mais do que necessária. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 1, n. 1, p. 78-90, 2014.

PEREIRA, L. A. C.; CRUZ, J. L. V. da. Os Institutos Federais e o Desenvolvimento Regional: Interface Possível. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, p. 1–18, 2019.

VIDAL, I. de O. *et al.* A iniciação científica na educação profissional e tecnológica: caminhos para uma formação emancipadora. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2022.

VASQUES, D. G.; OLIVEIRA, V. H. N. Iniciação Científica na educação básica: estado do conhecimento a partir de artigos científicos de 2010-2020. **CAMINE: Caminhos da Educação**, v. 12, n. 1, p. 36-62, 2020.

---

## **NARRATIVAS DE PROFESSORES LICENCIADOS DO CURSO DE MECATRÔNICA DO IFRN/PARNAMIRIM**

Iaponira da Silva Rodrigues<sup>1</sup>  
Mariliane Delmiro Filgueira da Silva<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho discute como foi para os docentes do curso de Mecatrônica do IFRN/ Parnamirim o processo de escolha profissional, tendo em vista que este implica, também, em um projeto de vida pessoal, familiar e social. O momento de escolha profissional se institui como uma tomada de decisão em prol de um projeto de vida que é muitas vezes difícil e conflituoso. Nesse sentido, se problematiza sobre a escolha do professor em ser docente e acerca das dificuldades que essa profissão traz para este. Esse trabalho teve o objetivo geral de analisar as dificuldades, os interesses e as disputas pessoais, profissionais, familiares e sociais que se inserem na escolha profissional de ser professor. Como objetivos específicos são elencados: investigar os interesses que estão no cerne da escolha da profissão; identificar as motivações para ser professor; investigar como foi se descobrir professor. A fundamentação teórica se baseou nas contribuições de autores como Gaudêncio Frigotto, Acácia Z. Kuenzer, Maria Ciavatta, Dante H. Moura, Maurice Tardif, Francisco Imbérnon, Antônio Nóvoa, Selma G. Pimenta e Maria do Rosário Franco, dentre outros. Os resultados da pesquisa apontam para as dificuldades dos professores em materializar, nas suas práticas, a proposta de Ensino Médio Integrado, cujas limitações têm relação com a ausência de uma formação acadêmica para trabalhar com a Educação Profissional e com o currículo integrado, a carência de espaços e tempos necessários para se estabelecer diálogos e maior integração entre professores das diferentes áreas, as dificuldades em desenvolver práticas que caminhem para a interdisciplinaridade, o conhecimento superficial sobre questões como a proposta, a natureza, e a matriz do curso no qual lecionam.

**Palavras-chave:** multiprofissional; inclusão; pedagogo; psicólogo; assistente social.

### **ABSTRACT**

This work discusses what the process of professional choice was like for the professors of the Mechatronics course at IFRN/Parnamirim, considering that this also implies a personal, family and social life project. The moment of professional choice is established as a decision-making in favor of a life project that is often difficult and conflicting. In this sense, it discusses the teacher's choice to be a teacher and the difficulties that this profession brings to him. This work had the general objective of analyzing the difficulties, interests and personal, professional, family and social disputes that are part of the professional choice of being a teacher. As specific objectives are listed: to investigate the interests that are at the heart of the choice of profession; identify the motivations to be a teacher; investigate what it was like to discover being a teacher. The theoretical foundation was based on the contributions of authors such as Gaudêncio

---

<sup>1</sup> Pedagogia, IFRN, [iaponira.rodrigues@ifrn.edu.br](mailto:iaponira.rodrigues@ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Pedagogia, IFRN, [mariliane.delmiro@ifrn.edu.br](mailto:mariliane.delmiro@ifrn.edu.br)

Frigotto, Acácia Z. Kuenzer, Maria Ciavatta, Dante H. Moura, Maurice Tardif, Francisco Imbérnon, Antônio Nóvoa, Selma G. Pimenta and Maria do Rosário Franco, among others. The research results point to the teachers' difficulties in materializing, in their practices, the Integrated Secondary Education proposal, whose limitations are related to the lack of academic training to work with Professional Education and the integrated curriculum, the lack of spaces and times needed to establish dialogues and greater integration between professors from different areas, the difficulties in developing practices that move towards interdisciplinarity, superficial knowledge on issues such as the proposal, nature, and matrix of the course in which they teach.

**Keywords:** multidisciplinary; inclusion; pedagogue; psychologist; social worker.

## INTRODUÇÃO

Ao ingressar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os professores licenciados, embora tenham uma formação voltada para o exercício da docência, tiveram pouco ou nenhum contato com as especificidades da Educação Profissional em sua formação inicial. Tudo isso traz implicações para o trabalho docente na Educação Profissional e mais especificamente no Ensino Médio Integrado, haja vista ser o professor o responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem necessitando, portanto, ser formado e/ou preparado para essa função.

É nesse contexto de atuação como pedagoga no Campus Parnamirim onde realizei o trabalho de coordenação pedagógica, que surgiram as inquietações a respeito do fazer desses professores. Admitindo que as dificuldades e desafios por eles vivenciados reverberam diretamente no meu fazer enquanto profissional inserida nesse cenário. Desse modo, fica explícita a minha própria implicação pessoal, profissional e acadêmica com o objeto de estudo. Para Barbosa (1998) a implicação existente entre sujeito e objeto na construção do conhecimento pressupõe um processo de intimidade e uma relação social de envolvimento com o objeto a ser investigado, refletido e compreendido.

A minha implicação acadêmica se dá pelo fato de percebermos que a ação do professor licenciado no contexto da Educação Profissional apresenta uma série de singularidades que necessitam ser desveladas por meio de reflexões que possam contribuir acerca do papel desse profissional como articulador de uma formação integral que deve se organizar a partir de uma estrutura curricular integrada que dialogue com os eixos da ciência, da cultura e do trabalho e da tecnologia.

Considerando aspectos apresentados, esse trabalho tem o objetivo geral de analisar as dificuldades, os interesses e as disputas pessoais, profissionais, familiares e sociais que se inserem na escolha profissional de ser professor. Como objetivos específicos são elencados: investigar os interesses que estão no cerne da escolha da profissão; identificar as motivações para ser professor; investigar como foi se descobrir professor.

## **A ESCOLHA PROFISSIONAL: INTERESSES EM DISPUTA**

Na sociedade contemporânea o jovem é chamado muito precocemente (no Brasil entre os 15 e 17 anos, no final do Ensino Médio) a escolher sua profissão. Todavia, esse processo de tomada de decisão sobre um futuro profissional que também implica em um projeto de vida, é difícil e conflituoso ainda mais se considerarmos que estes jovens estão em fase de transição para a vida adulta. Porém, essa transição não ocorre de forma linear. Nesse período, os jovens deparam-se com inúmeros questionamentos, medos e inseguranças relacionados com aspectos importantes da vida adulta. A esse respeito, Soares (2002, p. 19), afirma:

O processo de escolha inicia-se na adolescência, período de busca de si mesmo, busca de uma identidade, período de crises e questionamentos. É um período da vida muitas vezes chamado de nascimento existencial, em que muitos aspectos da identidade adulta já começam a ser definidos, como a sexualidades, a vida afetiva e a escolha de uma profissão.

Ao escolher uma profissão, o jovem caminha em direção à conquista da autonomia, da independência financeira, da felicidade, dos privilégios e demais responsabilidades e obrigações características da vida adulta. Os conflitos e as incertezas dessa fase decorrem das pressões e anseios pessoais, sociais e familiares que lhe são impostos. No campo da escolha profissional, o jovem vê-se diante de uma multiplicidade de opções e possibilidades perante as quais precisa decidir. A grande questão que se coloca é: como um indivíduo que se encontra em meio a um conturbado processo de desenvolvimento bio-psico-social vai conseguir fazer uma escolha profissional sensata ante a tantas pressões e fatores que nela interferem e influenciam? Sendo assim,

A escolha profissional é um processo complexo de decisão. Nesta situação uma pessoa precisa tomar uma decisão a partir de um conjunto de opções disponíveis. É fundamental que ela considere suas características pessoais simultaneamente com as características das opções (PRIMI *et al.*, 2000, p. 451-452).



A escolha profissional implica também em um projeto de vida, na medida em que as estas escolhas estão atreladas à opção por um determinado estilo de vida, uma rotina e uma forma de participação na sociedade. Neste sentido, "definir o futuro profissional não é somente definir o que fazer, mas principalmente definir *quem ser e quem não ser*" (CASTANHO, 1998, p. 12, grifos do autor). Todavia, enfrentar esse processo sem a devida preparação pode ser extremamente conflituoso e angustiante para o jovem.

Diante da precocidade e urgência da escolha profissional, nosso jovem é levado a fazer uma escolha profissional sem que esteja totalmente seguro sobre esta. A indefinição no momento da escolha profissional foi recorrente na fala da maioria dos nossos entrevistados e pode ser claramente retratada nas falas dos professores Hannah, Darwin e Lavoisier.

Hannah afirma que a escolha do curso de graduação não foi algo pensado ou amadurecido: "*sabia que tinha que fazer faculdade, mas não sabia exatamente o que*". Essa falta de clareza quanto ao futuro profissional ocorre porque nem sempre o jovem consegue projetar-se no futuro e enxergar o papel que quer desempenhar na sociedade.

Darwin, por sua vez, diz: "*tentei vestibular para medicina, fiquei perto de passar, e com meu argumento havia a possibilidade de uma pós-opção, escolhi Biologia porque tinha afinidade com Biologia. Pensei também: não vou fazer Odontologia ou Farmácia porque tenho medo de gostar do curso e desistir de Medicina*". Sua fala também revela componentes de indefinição e de conflito em relação às opções que ele julgava viáveis, e embora tivesse como primeira opção a Medicina, seus interesses oscilavam também por outras profissões da mesma área (Farmácia, Odontologia e Biologia).

No relato do professor Lavoisier, encontramos também componentes de indefinição e conflito quanto ao seu projeto profissional. Ele optou inicialmente por um curso de Engenharia. Porém, afirma: "*quando eu terminei o curso, comecei a fazer mestrado em Engenharia, mas era uma coisa que não me satisfazia*". Movido por essa insatisfação, ele redefiniu sua escolha profissional, optando desta feita por um curso de Licenciatura.

Escolher ante as inúmeras possibilidades profissionais, definir-se por uma delas significava, nesse contexto, abdicar ou renunciar a outras possibilidades. Sobre o dilema enfrentado pelos nossos entrevistados encontramos:

Escolher uma carreira significa deixar de escolher outras possibilidades e este é um dos aspectos difíceis dessa definição: a renúncia àquilo que não foi escolhido. Assim, o adolescente escolhe não ser biólogo, médico ou veterinário, quando decide ser enfermeiro (CASTANHO, 1998, p. 12).

O conflito vivenciado pelos três professores citados e, comum a muitos dos nossos jovens, pode impactar negativamente na construção de uma identidade profissional, ou ainda, desenvolver nesses jovens, uma identidade profissional difusa. Esta condição, "corresponde à dificuldade de sentir-se pertencente à profissão, dificuldade associada à falta de clareza sobre si mesmo, o que levaria a pessoa a perceber certa insegurança ao decidir sobre questões profissionais" (OLIVEIRA, 2011, p. 69).

Importantes estudos teóricos do campo da Psicologia procuram compreender o processo de desenvolvimento dos indivíduos e sua relação com a escolha profissional. Os postulados desenvolvimentistas defendem que a escolha profissional não se circunscreve a um determinado momento da vida, essa decisão integra o processo de desenvolvimento e de construção da identidade do indivíduo.

Ainda de acordo com esse enfoque teórico, os percursos de desenvolvimento de uma pessoa conduzem-na a um maior ou menor nível de maturidade vocacional, ou maturidade para escolher uma profissão. Nesse estudo, coadunamos com Primi *et al.* (2000, p. 452), que define a maturidade vocacional,

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa se institui como de investigação qualitativa, com o uso do instrumento entrevistas semiestruturadas com 8 docentes das quatro áreas do Ensino Médio. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise dos seus conteúdos.

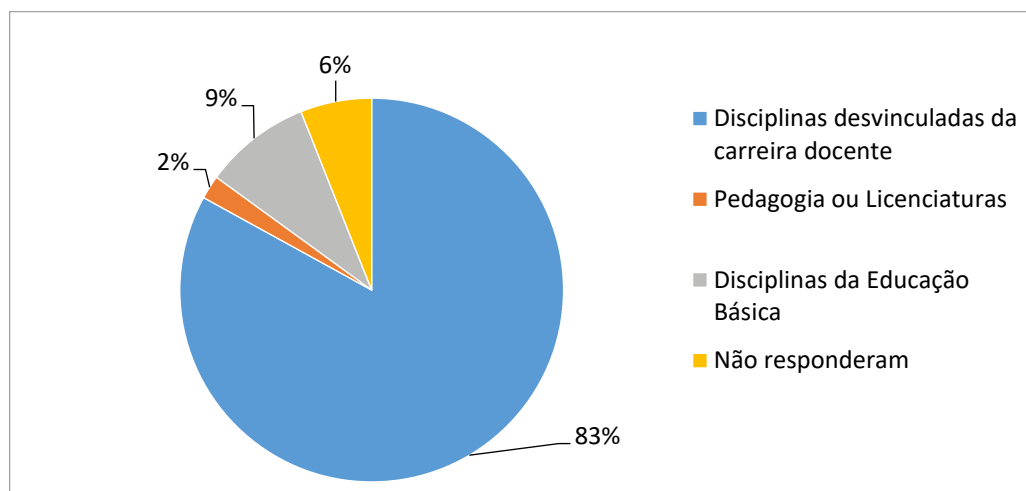
Neste item, para melhor situar o leitor na compreensão das nossas análises agrupamos as falas dos nossos entrevistados a partir de quatro interpretações, a saber: "Não queria ser professor"; "Ser professor não é coisa boa"; "Eu achava que podia ensinar...descobrimo-me professor"; e por fim: "Eu deseja ser professor".

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados desta pesquisa revelaram que apenas 2% (31 dos 1.501) dos concluintes do Ensino Médio expressaram o desejo pelas carreiras relacionadas à profissão docente (Pedagogia ou Licenciaturas). Outros 9% manifestaram interesse em cursos ligados às disciplinas da Educação Básica, tais como: História, Física, Biologia, Filosofia e Educação Física, entre outros. Enquanto que um percentual bem elevado de estudantes, 83% apontaram

como primeira opção, outras carreiras desvinculadas da atividade docente, conforme representa o gráfico a seguir:

Gráfico 1. Primeira opção de carreira para o vestibular



Fonte: Adaptado de Gatti *et al.* (2010).

Outro dado importante revelado pela pesquisa é que tem havido um decréscimo no número de formandos nas Licenciaturas (faltam professores principalmente de Física, Química, Biologia e Matemática) e uma mudança no perfil dos que buscam a profissão docente. Sendo,

[...] a maioria pertencente à família das classes C e D. [...] são alunos que tem dificuldades com a língua, com a leitura, a escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior (GATTI, *et al.*, 2010, p. 149).

O estudo também revelou que 32% dos 1.501 alunos entrevistados, chegou a cogitar, no momento da escolha, a docência como opção, porém, quase todos declinaram da ideia ao considerarem a existência de inúmeros fatores negativos relacionados com esta profissão, quais sejam: a baixa remuneração, falta de identificação com o curso, desinteresse e desrespeito por parte dos alunos, desvalorização social da profissão e más condições de trabalho.

Considerando os aspectos referidos na pesquisa citada, podemos estabelecer um paralelo com os achados de nossa pesquisa acerca da escolha pela docência. O conjunto de relatos a serem apresentados e o contato com a literatura nos fornecem subsídios para analisar e compreender alguns fatores, significados e condições relacionados à opção dos nossos sujeitos

pela docência. Assim, a partir da forma como estes professores justificaram a escolha pelo Magistério, formulamos 4 tipos de interpretações, as quais discutiremos a seguir.

### ***1) Não queria ser professor (a).....***

Hannah relata que no primeiro vestibular optou pelo curso de Direito. Como não conseguiu aprovação, no ano seguinte, prestou vestibular para o curso de Ciências Sociais, motivada pelo desejo de ingressar na universidade, bem como pela baixa concorrência do curso. Segundo ela: "eu não tinha essa intenção de ser professora. No segundo semestre do curso, consegui uma bolsa de iniciação científica e isto mudou completamente a minha história. Lá na base de pesquisa, fui orientada que escolhendo a Licenciatura o mercado seria mais amplo e eu poderia ir para a sala de aula, já o Bacharelado é mais específico. Então, escolhi a Licenciatura por causa dessa orientação".

Ptolomeu, assim como Hannah, não tinha de início o desejo de tornar-se professor: "*Eu nunca tive aquele desejo 'quero fazer isso', durante o Ensino Médio, sempre fui muito de questionar, gostava muito dessa parte política, de discutir capitalismo e socialismo, então pensei que me identificava com a área de humanas e enxergava a Geografia como uma disciplina síntese e que tinha a parte física, humana e econômica*".

O professor Darwin tentou a princípio ingressar no curso de Medicina, tendo como segunda opção as Ciências Biológicas. Pretendia: "*ser médico para fazer pesquisa, trabalhar na área de pesquisa com câncer*". Como a primeira opção não se concretizou, ele passou a cursar o bacharelado em Ciências Biológicas motivado pelo desejo de desenvolver pesquisas. O projeto de reingressar na Licenciatura só surgiu em uma fase posterior de sua vida profissional.

Daí a importância de enfrentarmos o problema e discutirmos quais fatores interferem na baixa procura da profissão docente. Sobre a composição destes fatores encontramos:

Entre os fatores subjacentes à escolha profissional docente há que distinguir as motivações intrínsecas que envolvem o sentimento de um gosto ou vocação para o ensino, a procura de uma realização pessoal e mesmo o cumprimento de um ideal de serviço, e as motivações extrínsecas, relacionadas com motivos sociais e econômicos, como a perspectiva de emprego ou condições de trabalho inerentes à profissão, e incluindo influências e expectativas de outros (NASCIMENTO, 2007, p. 147).

Retomando a fala de Hannah, o "mercado amplo" aparece como um fator extrínseco e desencadeador da escolha pelo Magistério. Podemos então, inferir que a escolha da professora se vinculou à grande possibilidade de inserção no mercado de trabalho que o magistério oferece.

Mesmo que esta profissão esteja passando por um momento de crise extrema, é notório que em face da massificação do ensino, é cada vez maior a necessidade de professores para atender a demanda da Educação Básica, em especial. Diante desse contexto, o Magistério oferece perspectivas reais e imediatas de empregabilidade se comparada a outras profissões.

***Ser professor não é coisa boa...***

Aqui, o que queremos destacar refere-se ao crescente desprestígio social que vem assolando a profissão docente e que podemos perceber e/ou inferir quando nos debruçamos sobre os relatos dos nossos entrevistados. As falas dos professores Darwin, João e Lavoisier são bastante emblemáticas nesse sentido.

O professor Darwin, a despeito de ter vindo de uma família com tradição no Magistério (mãe, irmão, tios e primos), afirma que no âmbito familiar: *"sempre ouvi dizer que ser professor não é uma coisa boa"*.

No caso do Professor João, a situação de descrédito pela profissão no âmbito familiar se repete. João afirma que, em primeiro lugar, a família acreditava que ele tinha: *"potencial para outra coisa"* e depois, havia também: *"aquela ideia que professor no Brasil ganha muito pouco, passa muito aperto e tudo mais"*.

A fala de Lavoisier revela sua dificuldade de assumir a sua opção pela docência perante a situação de desprestígio social da profissão: *"é aquela coisa: fazer Licenciatura, ser professor tem aquele estigma, porque a gente sabe como funciona a profissão no nosso país"*.

É sabido que trabalho dos professores é permeado por simbologias contraditórias, haja vista que, por um lado, é reconhecido e valorizado como necessário às demais profissões e, por outro, desqualificado em razão das condições em que se realiza. O reconhecimento e o *status* atribuído a esse grupo profissional tem se mostrado bastante sensível às variações das sociedades e contextos. Até meados do século passado, o *status* social dos professores era elevado, tínhamos à época, o predomínio de valores de cunho mais humanista, hoje, assistimos à submissão da sociedade e de seus valores, ao economicismo exacerbado.

Dentro dessa lógica, o prestígio/desprestígio de determinadas profissões é determinado com base nos níveis salariais que estas conseguem atingir. Como muito bem afirma Jesus (2004, p. 196-197), "esta situação traduz-se numa menor consideração e respeito por parte da sociedade, principalmente por parte dos pais ou 'encarregados de educação', em relação aos professores".

***2) Eu achava que podia ensinar... (descobrimo-se professor)***

Aqui destacamos o relato de três dos nossos entrevistados, Euclides e Darwin e Lavoisier. O conteúdo desses relatos não permitiu perceber, a princípio, um desejo expresso pelo exercício do magistério, mas sim um interesse, uma identificação com as áreas de suas disciplinas (Matemática e Biologia). A partir do vínculo com área em primeiro lugar, e depois por circunstâncias que os direcionou ao exercício da profissão em espaços formais e informais, os mesmos passaram a se descobrir como professores.

Sobre os caminhos que o conduziram à docência, o professor Euclides afirma: "na minha adolescência eu gostava muito de Matemática e tinha facilidade de falar de Matemática para as pessoas. Eu achava que podia ensinar às pessoas e percebia que o que eu ensinava elas aprendiam".

Diante do gosto pela Matemática e da percepção de que podia ensiná-la para as pessoas, Euclides, antes mesmo de concluir a sua formação superior, passou a lecionar para pequenos grupos de amigos. O mesmo reitera que: "*eu me identificava com aquilo, sempre tive facilidade em transmitir o que eu entendia de um modo simples para as pessoas. Isto me despertou que eu podia ensinar, e foi assim, fui pelo caminho certo*".

A trajetória percorrida por Darwin rumo à docência, é similar a de Euclides, pois assim como ele, Darwin antes mesmo de ingressar no bacharelado em ciências Biológicas, já se destacava lecionando como monitor em cursos preparatórios para o vestibular que o mesmo frequentava. O mesmo ressalta também que no início da graduação, chamou a atenção de uma professora que lhe disse: "*Darwin, você tem todos os 'trejeitos' para ser professor*". Assim, paralelamente ao início do bacharelado, continuou a lecionar nos cursos preparatórios e, segundo ele: "*fui começando a perceber que gostava da docência, gostava de dar aulas e também comecei a me sentir realizado, inclusive financeiramente, percebi também que ser professor não era aquilo que as pessoas falavam*".

Lavoisier por sua vez, também não teve como primeira opção profissional o magistério, mas descobriu-se professor através de experiências que vivenciou ainda durante a graduação em Engenharia, e afirma: "*no decorrer do curso eu comecei a dar muitas aulas particulares, eu trabalhava muito com isso. Depois terminei o curso e ingressei no mestrado, mas descobri era uma coisa que não me satisfazia. Na verdade, eu me identifiquei muito sendo professor, dar aulas era uma coisa que me dava muito prazer, eu gostava muito. Assim, no final do mestrado eu decidi mudar o rumo da minha vida e me dedicar somente. Posteriormente, depois de quatro anos sendo professor, eu resolvi fazer uma Licenciatura*".

Ao nos determos sobre o conteúdo da fala destes três professores, podemos presumir que embora o Magistério não figurasse como alternativa profissional consciente e imediata, essa possibilidade foi sendo construída por meio de diversas experiências no mundo do trabalho e, a partir das quais, o sentimento de satisfação, de prazer e a ideia de dom ou vocação<sup>3</sup> para com o Magistério foi ganhando corpo para estes professores.

Em se tratando desse sentimento de dom/vocação, concordamos com a proposição dada por Rainer (2011, p. 19), segundo a qual este “depende da construção de um imaginário pessoal e principalmente social sobre a profissão docente. A escolha por ser professor é uma construção e não pode ser encarada apenas como uma vocação individual numa progressão linear e sucessiva.

As raízes dessa percepção que associa o exercício do magistério a uma concepção de “dom” e “vocação” são históricas. No Brasil, o projeto educacional jesuítico baseado na doação, no chamamento divino contribuiu significativamente para a disseminação dessa concepção, fazendo com esta fosse aceita e expressa pelos nossos educadores desde épocas mais antigas, até os dias atuais.

#### ***4) Eu desejo ser professor...***

Aqui nos deteremos na análise dos relatos dos professores José e João, que de forma precisa nos afirmaram que à época da escolha profissional, tinham muito claro o desejo de ingressar na carreira docente.

Para o professor José, a escolha pela Licenciatura foi decorrente de um sentimento que foi se: “enraizando” durante sua trajetória acadêmica e: “*A escolha pela Licenciatura se deu no 3º ano de Ensino Médio, mas ela vem de um processo que estava enraizado na minha vida. Optei por fazer a Licenciatura em Educação Física porque vivia esse universo e gostava dele*”.

Já o professor João, descobriu antes mesmo de ingressar no ensino médio, o desejo de ser professor. Assim, muito cedo começou a lecionar de maneira informal, dando “aulas de reforço” e posteriormente, prestou vestibular para a Licenciatura em Matemática. Segundo ele: “*eu desejava ser professor, tinha interesse pela docência, mesmo antes do Ensino Médio. Sempre gostei muito, desde quando dava aula de reforço e percebi que os alunos conseguiam entender o que eu explicava, e então tomei gosto. Depois, quando ingressei no curso de Matemática e passei a dar mais aulas que antes, tomei mais gosto ainda e estou aí até hoje*”.

---

<sup>3</sup> Originário do latim *vocare*, que significa “chamar”, o conceito de vocação está relacionado com a ideia de chamamento, inclinação para exercer uma determinada profissão. Este termo carrega consigo um viés religioso associado a dom e chamado divino, de deus.

Nos relatos desses dois professores, observamos que o ponto de convergência reside na forma como estes expressam de forma muito clara e veemente, o desejo a decisão pela carreira docente. Todavia, partindo para uma análise mais particular dessas falas, surgem algumas singularidades que destacamos a seguir.

Em se tratando do Prof. José, a nossa percepção é de que o enraizamento ao qual ele se refere, resultou da admiração que ele desenvolveu pelo trabalho de alguns de seus professores: *"A minha decisão razão maior em ter optado pela Licenciatura, foi por influência de profissionais que atuaram na minha vida e que me encantavam pelas formas como eles conduziam o ensino. Então, eu me via como espelho daqueles professores"*.

Este relato nos conduz à percepção de que a proximidade, o vínculo, a vivência com as práticas educativas e com imagens modelares de antigos professores influenciaram de maneira positiva na sua escolha pelo magistério. É sabido que esta profissão não é totalmente desconhecida para aqueles que nela pretendem ingressar, pois durante suas trajetórias acadêmicas, os estudantes vão construindo imagens e percepções (positivas e/ou negativas) acerca da profissão e que podem ou não ser confirmadas ou reconstruídas durante o processo de formação inicial ou no exercício do magistério. Assim, os aspirantes à docência "não são recipientes vazios" (MARCELO, 2009, p.13).

## **CONCLUSÕES**

Analisando os relatos dos professores entrevistados percebemos que, para a maioria deles, a escolha pela docência foi imposta por circunstâncias ou contingências de diversas ordens, como as financeiras, a ausência de outras opções, e também pela influência de outras pessoas. Apenas dois professores expressaram claramente o desejo particular de exercer o magistério.

Os resultados de nossas análises também indicam que as razões para o pouco interesse pela docência está relacionado a questões como os baixos salários pagos aos professores, a complexificação da profissão e o desprestígio social desta em detrimento de outras profissões que gozam de maior prestígio e remuneração como, por exemplo, Medicina, Direito e Engenharia.

Diante disso, pensamos ser urgente que o poder público, em parceria com educadores, entidades e associações representativas da classe docente e sociedade civil em geral, somem esforços na perspectiva de recompor o prestígio social dessa profissão sob pena de nos



depararmos, cada vez mais, com o esvaziamento dos cursos de formação de professores para a Educação Básica.

Consideramos imprescindível estabelecer relações entre os conhecimentos ensinados na academia e o contexto real de atuação profissional, conforme sugere o Parecer nº 02/2015 do CNE/CP que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Ainda dentro dessa discussão, cabe ponderar que além de uma formação inicial lacunar em vários aspectos, a Educação Profissional é ainda um espaço de atuação pouco conhecido para a maioria dos professores licenciados que lecionam nesse nível de ensino. No caso específico dos nossos interlocutores, nenhum deles havia anteriormente lecionado nesta modalidade.

## **REFERÊNCIAS**

CASTANHO, Gisela Maria Pires. **O adolescente e a escolha da profissão**. 4.ed. São Paulo: Paulus, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 139-209, maio. 2010.

JESUS, Saul Neves. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálisis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul./dez. 2004.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra/Portugal, v. 41-2, p. 207-218, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n.1, jan./abr., p. 26-37, 2011.

PRIMI, Ricardo. *et al.* Desenvolvimento de um inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.13, n. 3, p. 451-463, 2000.

RAINER, Lengert. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 16, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2011.

## **O LUGAR DO NEGRO NA ESCOLA: APLICAÇÃO DA LEI 11.648/08 NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO IFSUL CAMPUS PELOTAS**

Raquel Souza de Oliveira<sup>1</sup>  
Douglas Bressan<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O objetivo desta investigação é identificar se a lei 10.639/03, atualizada pela 11.648/08, está sendo aplicada no currículo de Língua Portuguesa e Literatura dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Pelotas. A pesquisa tem fundamentação teórica em autores e autoras que tratam sobre a lei em pauta e o conceito que abrange a nomenclatura (DUARTE, 2011, LOBO, 2007) e na revisão de trabalhos sobre a literatura afro-brasileira nos livros didáticos e na sala de aula de Língua Portuguesa. A partir de uma pesquisa documental que tem como corpus as ementas vigentes da disciplina na Instituição foi possível identificar que não há nenhuma menção ao trabalho com esse tema no ementário, na lista de conteúdos nem na bibliografia básica. Desse modo, conclui-se que, mesmo com 20 anos de vigor, a lei que garante igualdade de direitos entre pessoas negras e brancas ainda não é cumprida no IFSUL – campus Pelotas.

*Palavras-chave:* História e cultura afro-brasileira. Currículo. Igualdade de direitos.

### **ABSTRACT**

This investigation objective is to identify if the law 10.639/03, updated by 11,648/08, is being applied in the Portuguese Language and Literature curriculum in technical courses integrated to the High School at the Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Pelotas. The research has theoretical foundations about the law in question and the concept that covers the nomenclature (DUARTE, 2011, LOBO, 2007) and in the works review on Afro-Brazilian literature in textbooks and in the Portuguese language classroom. From a documentary research that has as its corpus the discipline current menus in the institution, it was possible to identify that there is no mention of work with this theme in the syllabus, in the contents list or in the basic bibliography. Thus, it is concluded that, even with 20 years of force, the law that guarantees equal rights between black and white people is still not fulfilled at IFSUL - Pelotas campus.

*Keywords:* Afro-Brazilian history and culture. Curriculum. Equal rights.

### **INTRODUÇÃO**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, inspiração para a redação da Constituição Federal Brasileira de 1988, determina que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sendo dotados de razão e consciência e que devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. A igualdade de direitos assegurada por lei, contudo, é fruto de tensões e lutas que ainda não se constituem como universais. No Brasil, o direito ao acesso à história e à cultura afro-diaspórica, assegurados por legislação específica, ainda não é pleno e encontra empecilhos em diversos âmbitos.

---

<sup>1</sup> Orientanda: Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (UENP). Mestra em Estudos da Linguagem (UFPEL). Especialista em Educação (UFPEL). Especialista em práticas assertivas para o PROEJA (IFRN). Licenciada em Filosofia (UFPEL), Licenciada em Letras, Português, Espanhol e respectivas Literaturas (UCPEL). Professora EBTT (IFSUL). Contato: [raqueloliveira@ifsul.edu.br](mailto:raqueloliveira@ifsul.edu.br)

<sup>2</sup> Orientador. Professor Colaborador (UENP) Doutorando e Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias (PITÁGORAS UNOPAR). Especialista em Metodologia e Didática no Ensino Superior (Fac.Eficaz); Metodologias para o Ensino e Aprendizagem de Línguas (Uninter) e Gestão Educacional (UniCesmar). Graduado em Letras: Inglês/Português e respectivas Literaturas (Universidade Paulista); Pedagogia (Centro Universitário Ítalo Brasileiro) e Informática (UNIASSELVI). Atua como professor no ensino público (SEED/SC) em Balneário Camboriú/SC e rede privada de ensino (FURB) em Blumenau/SC e (Sistema Anglo de Ensino) em Itapema/SC, Contato: [dbr.douglasbressan@gmail.com](mailto:dbr.douglasbressan@gmail.com).

A Lei 10.639/03 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, atualizada pela 11.648/08, que amplia o conteúdo de obrigatoriedade de ensino para História e Culturas Indígenas completou duas décadas de promulgação em janeiro de 2023. Porém, os registros de pesquisas que tratam sobre a temática - artigos, dissertações, teses – demonstram que a sua aplicabilidade ainda encontra entraves. Assim, dada a inesgotabilidade do tema, a proposta desta investigação foi identificar tais impedimentos, partindo-se da análise do problema do mais geral para o mais particular, definido como o lugar do negro na escola: práticas e representações da lei 10.639/03 no currículo de Língua Portuguesa e Literatura dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), campus Pelotas.

O objetivo da pesquisa é analisar o currículo de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio Integrado do IFSUL, identificando se há propostas de formação voltada para uma educação linguística e literária que vise à igualdade nas relações étnico-raciais na instituição, discutindo os achados da pesquisa à luz da lei vigente e bibliografia acerca do tema. Por meio de uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e que, quanto aos objetivos, se classifica como um estudo explicativo e definidas as fontes de informação - de natureza documental - foi possível planejar procedimentos de investigação. Na sequência, foi feito levantamento e análise de documentos que regem o trabalho com Língua Portuguesa e Literatura no campus Pelotas, possibilitando identificar o lugar do negro na instituição.

Essa empreitada, portanto, justifica-se pela necessidade de: a) compreender como as orientações pedagógicas e políticas das Leis são, ou não, desenvolvidas no espaço escolar; b) de entender como os conteúdos programáticos contemplam (ou não) as exigências das Leis; c) de perceber as relações sociais constituídas a partir dos recortes temáticos correlacionados como educação, diversidade étnica; d) de saber de que forma as expressões culturais de matriz africana, afro-brasileira são contempladas no ambiente escolar; e) promover o desenvolvimento de conhecimentos sobre a temática, de modo que o IFSUL campus Pelotas seja atuante na construção de uma sociedade justa e democrática.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **A Lei 10.639 de 2003**

Todo o problema advindo da fundação racista que dá origem ao Brasil hodierno é motivo para a criação de movimentos negros que tomam força em meados do sec. XX. Há conquistas

importantes a partir dessas lutas, como a política de cotas raciais para o ingresso em Universidades Públicas, a criminalização do racismo e, mais recentemente, a lei 10.639/03 que trata sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo base das redes de ensino brasileiras. Esta última lei, fruto desses esforços realizados por movimentos negros, inserida em um contexto de lutas por direitos básicos da negritude, duas décadas depois de sua aprovação, tem a aplicação ainda tímida de acordo o que se infere a partir da leitura de pesquisas acadêmicas sobre o tema (LEON & ALMEIDA, 2022; LANDULFO & MATOS, 2022).

Porém, mesmo que as ações ainda aconteçam de maneira não efetiva, é preciso reconhecer a importância desta lei para uma educação antirracista, conforme bem explicitam Amâncio, Gomes e Jorge:

(...) o diálogo escola/afro-brasilidade – ação exigida pela lei 10.639, em seu potencial de interatividade –, além de alterar o lugar tradicionalmente conferido a matriz cultural africana, resgata e eleva a autoestima do alunado negro, de forma a abrir-lhe espaço para uma vivência escolar que o respeite como sujeito de uma história de valor, que é também a do povo brasileiro. Portanto, a implantação desta lei corresponde a uma ação afirmativa, que visa à revisão da qualidade das relações étnico-raciais no Brasil. (AMÂNCIO, GOMES & JORGE, 2008, p.119)

Cabe salientar que além da qualidade das relações étnico-raciais, o diálogo escola/afro-brasilidade em aulas de Língua Portuguesa e Literatura representa uma possibilidade de trabalho com o letramento racial crítico, permitindo a reflexão sobre raça e racismo e sobre o quanto esse tema impacta na sociedade, nas vidas dos e das estudantes, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, nas famílias e relações sociais.

Nesse âmbito, o termo afro-brasileiro foi o escolhido pelos propositores da Lei 10.639, aprovada em 09 de janeiro de 2003 como uma das primeiras ações do governo Lula. O termo literatura afro-brasileira não é neutro, ele é fruto de pesquisas e tensões e é defendido por autores como o professor e pesquisador da UFMG, Eduardo de Assis Duarte, como aquele que melhor dá conta das questões que envolvem o tema.

Para Duarte (2010), o termo afro-brasileiro, diferentemente de “literatura negra” (BERND, 1987; 1988; RODRIGUES apud LOBO, 2007; DAMASCENO, 1988) ou “literatura negro-brasileira” (CUTI, 2011), por sua própria configuração semântica, “remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridismo étnico e linguístico, religioso e cultural” (DUARTE, 2010, p. 7).

Luiza Lobo (2007, p. 315), define o conceito de literatura afro-brasileira como “a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio.” Para a autora, essa literatura se distingue da produção literária de

autores brancos sobre o negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado.

Duarte (2011), por sua vez, defende que “literatura afro-brasileira” ao invés de “literatura negra” abarca as manifestações literárias brasileiras com mais amplitude, desde Pai contra mãe, de Machado de Assis, passando por Clara dos Anjos, de Lima Barreto até a escrevivência de Conceição Evaristo. O autor acrescenta que é “no âmbito dessa expressão historicamente múltipla e desprovida de unidade que se abre espaço para a configuração do discurso literário afrodescendente em seus diversos matizes”. (DUARTE, 2011, p. 10).

Quanto à temática da Literatura afro-brasileira, Duarte (2011) alerta que ela não precisa funcionar como uma camisa de força que circunscreve essa literatura em temas sempre melancólicos de narrativas de dor e sofrimento. Pelo contrário, o tema dos textos que se filiem a essa perspectiva literária emergem a partir de diversos fatores, como autoria, ponto de vista e linguagem.

Assim, embora atualmente “literatura negro-brasileira” esteja mais difundido do que à época da aprovação da lei e que o argumento pela sua escolha esteja fundamentado em questões necessárias à reflexão, viu-se a necessidade de expandir a defesa do termo literatura afro-brasileira neste texto tendo em vista tratar-se de uma pesquisa voltada à análise da aplicação da lei que leva esse nome.

### **A literatura afro-brasileira no livro didático**

Para abordar a questão das identidades sociais de raça e suas interseccionalidades, raça e entendida aqui como social, histórica e discursivamente construída. Com isso pode-se dizer que as construções sociais que são feitas sobre determinados grupos e que foram sendo construídas socialmente, discursiva e historicamente, possibilitam que um grupo de pessoas tenha privilégio em detrimento de outros grupos de pessoas. E neste caso, a identidade racial branca tem maior evidência nos livros didáticos. (LANDULFO & MATOS, 2022 p. 210)

Na obra *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*, organizada por Cristiane Landulfo e Doris Matos, recentemente lançada pela Editora Pontes, a professora-pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira, após estudo sobre o lugar da negritude em livro didático de Língua Inglesa, conclui que a identidade racial branca ainda tem maior evidência em livros didáticos. Cabe salientar que o contexto de produção da escrita é atual, a menos de um ano de completar duas décadas de que foi sancionada a lei 10.639/03 que assegura que história e cultura afro-brasileira sejam trabalhadas nas escolas, afora toda a discussão e luta

dos movimentos negros no Brasil, anteriores à lei, que também tensionam forças para que se modifique esse cenário denunciado por Ferreira.

As leis nascem a partir desses tensionamento e demandas sociais. Se houve a necessidade e justificativa para a criação da lei 10.639/03 para regulamentar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas e ainda se faz necessária uma constante avaliação sobre a sua aplicação é porque tais conteúdos ainda não têm lugar nos currículos. O livro didático, neste contexto, é um importante veículo para a arte, a história e a literatura afro-brasileira. Por isso a importância de voltarmos a nossa atenção para a inserção desses conteúdos nesses materiais.

Melo e Costa, logo no primeiro ano da lei, em 2003, analisaram materiais didáticos aprovados pelo PNLD e adotados por escolas do Tocantins e identificaram a presença muito tímida e até a ausência de exploração de autores e obras de literatura afro-brasileira nesses materiais (MELO & COSTA, 2015). Percepção que se repete em trabalhos de outros autores ao longo dessas quase duas décadas.

Em tese recentemente publicada, a pesquisadora Débora Silvestre Missias Alves analisou as sete coleções mais utilizadas em escolas públicas e particulares. Alves (2022) identificou essas coleções a partir de dados disponibilizados pelo site do FNDE acerca das três coleções mais distribuídas no PNLD 2018 e por meio de dados fornecidos pelo Grupo Santillana sobre os quatro materiais mais vendidos para as escolas particulares.

A análise desses materiais possibilitou à pesquisadora evidenciar algumas questões, quais sejam: (1) somente duas coleções analisadas apresentaram conteúdo específico dedicado à literatura afro-brasileira; (2) os autores que produziram literatura afro-brasileira que tiveram espaço privilegiado nas obras foram somente três, os quais fazem parte do cânone da literatura brasileira: Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Souza; (3) duas coleções apresentam apenas esses autores como afro-brasileiros em todos os seus volumes; (4) a análise possibilitou à pesquisadora identificar que houve a aparição de 27 autores de literatura afro-brasileira; (5) 12 nomes do quadro são meramente mencionados; (6) Apenas cinco são mulheres; (7) Luis Gama, um dos precursores da literatura afro-brasileira aparece em apenas duas obras e de maneira breve; (8) E, por fim, o espaço dedicado à literatura afro-brasileira nas coleções não é significativo considerando o espaço dedicado à literatura em geral.

Os resultados obtidos a partir dessa análise reafirmam que a necessidade de pesquisas sobre o tema e cobranças para o cumprimento da lei ainda precisam ser feitas. Ademais dessa frente de ação, a inclusão desse tema na formação inicial e continuada de professores, que por vezes

ainda é negligenciada.

### **Literatura afro-brasileira em sala de aula revisada por pesquisadores em ação**

Nesta sessão serão abordadas e discutidas as pesquisas que tratam sobre a literatura afro-brasileira em sala de aula de Ensino Médio. Foram selecionados cinco artigos sobre a temática. A análise de tais documentos busca identificar as reflexões feitas pelos pesquisadores imbuídos nessas pesquisas e relatos de experiências sobre a importância da leitura de textos literários afro-brasileiros em sala de aula.

A professora pesquisadora Mariângela Monsoreo Furtado Capuano publica, nos anais do XI Congresso Internacional da ABRALIC, em 2008, uma análise comparativa dos poemas “Essa negra Fulô”, de Jorge de Lima, e “Outra Nega Fulô”, de Oliveira Silveira, e uma análise também do texto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo.

Primeiramente, Capuano (2008) compara o poema de Jorge Lima ao poema de Oliveira Silveira, que estabelece uma relação de intertextualidade com ele, embora com uma abordagem diferente. Enquanto a negra Fulô de Jorge Lima reforça o estereótipo da mulher negra sexualizada, a outra Nega Fulô, de Oliveira Silveira, parece se libertar dessas amarras do preconceito e utiliza-se da hipersexualização da mulher negra na sociedade brasileira para livrar-se dos castigos do seu senhor e logo depois o mata e foge com o seu amado.

Já em Conceição Evaristo, Olhos D’água, Capuano (2008) explora características que definitivamente tiram negros e negras da condição de objeto e o colocam no centro da narrativa como sujeitos de suas vidas e experiências, obviamente ainda marcadas pela exclusão social e histórica, mas não mais assujeitados a condição de escravizados, narrados pelo olhar da cultura branca europeizada.

Em 2017, as professoras Glaucia do Carmo Xavier e Érica Alessandra Fernandes Aniceto, ligadas ao GEALI (Grupo de Estudos Sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura), publicaram artigo na revista Língua Tec, no qual narram experiência ocasionada por projeto de extensão para a formação de professores e alunos voltada para a discussão sobre a literatura afro-brasileira no Ensino Médio.

Na formação, o enfoque esteve no trabalho com obras contemporâneas das autoras Conceição Evaristo, Miriam Alves e Cristiane Sobral. Como resultado desse projeto, as autoras observam que houve o despertar reflexivo dos participantes do projeto para determinadas opressões, particularmente no que diz respeito à mulher negra ao longo da história do Brasil.

Oliveira et al (2017) publicaram nos Anais no IV CONEDU (Congresso Nacional de Educação) o artigo A Literatura Afro-brasileira no Ensino Médio: um relato de experiência, em que apresentam trabalho sobre “o negro na sociedade” desenvolvido durante o estágio supervisionado de Literatura em uma turma de 1º ano no estado da Paraíba. As autoras apresentam as propostas de atividades de cada uma das seis aulas que compreenderam o estágio e narram as percepções que foram tendo durante a aplicação do trabalho. Uma parte dos estudantes demonstrou indiferença ao tema em discussão nas primeiras aulas, mas com o desenvolvimento das atividades foi se comprometendo e participando mais efetivamente das aulas segundo o relato das autoras.

Sobre a experiência, as pesquisadoras concluem:

A experiência de trabalhar a temática acerca do negro na sociedade foi de suma importância, uma vez que possibilitou-nos abordar questões profundas que envolvem a sociedade e os sujeitos, proporcionando momentos de reflexão, discussão e o compartilhar de conhecimentos. Ao trazer textos de escritores afrodescendentes contribuimos para a formação leitora dos alunos, uma vez que enfatizamos escritos com realidades diversificadas e onde o negro assumia o lugar de protagonista, tinha voz, diferente de grande parte dos textos literários trabalhados em sala de aula que trazem o branco como protagonista, ou que apresentam o negro através de diversos estereótipos. Além disso, as discussões levantadas em sala influenciaram o posicionamento crítico dos alunos, pois buscamos ler e interpretar de forma mais abrangente possível cada texto presente na sequência. (OLIVEIRA et al, 2017, s/n)

As autoras evidenciam a importância do trabalho com literatura afro-brasileira como uma via de construção de uma consciência crítica na perspectiva de uma educação antirracista e viabilizadora de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Em *Poesia em sala de aula: letrando para uma educação antirracista*, Maria Suely da Costa (2018) analisa três poesias de Jarid Arraes: Não me chames de Mulata, Quem tem crespão é rainha e Filha de preta, pretinha é. Costa (2018) identifica o trabalho com a poesia como potencial para o “alargamento intelectual, a elevação da imaginação, bem como o desenvolvimento de princípios e características individuais capazes de medir e reafirmar os próprios sentimentos e ações do leitor”. A autora ainda aponta que “ao aproximar os alunos de textos literários voltados para a formação, resistência e luta da população negra, a exemplo da poesia com temática sobre o negro, além de despertar o interesse pela leitura, poderá (...) promover o desenvolvimento de valores e atitudes”. Ela complementa ainda que a prática auxilia a superação de conflitos e ao exercício cidadão de fato, à medida que leva os estudantes a questionarem e transformarem sua realidade de maneira radical.

Sendo assim, a partir dos quatro artigos analisados identifica-se que as autoras (todas mulheres) refletem sobre o trabalho com literatura afro-brasileira em sala de aula sob diversos aspectos. No primeiro artigo, Capuano (2008) discute que nos textos analisados é possível perceber que



poetas e escritores desafiam a produção canônica que reforçou a imagem distorcida e animalizada dos negros nesse país, fazendo uma literatura que tem como objetivo desfazer estereótipos e preconceitos. Desse modo, com suas contribuições à arte literária, a tese de inferioridade étnica que se construiu ao longo de séculos no país vai sendo desfeita e a humanidade afro-descendente pode se sentir representada, finalmente, através de suas contribuições.

Xavier e Aniceto (2017), por sua vez, indicam que, como resultado do projeto de extensão de formação de alunos e professores, foi possível possibilitar um despertar reflexivo dos participantes para determinadas opressões, particularmente no que diz respeito à mulher negra ao longo da história do Brasil. As autoras acrescentam que, de acordo com os professores participantes do projeto, o trabalho fez com que eles revissem suas práticas discriminatórias e de preconceito.

Na terceira escrita foco dessa análise, Oliveira e seus colegas (2017) apontam que as aulas com enfoque em literatura negra possibilitaram abordar questões profundas que envolvem a sociedade e os sujeitos, proporcionando momentos de reflexão, discussão e compartilhamento de conhecimentos, influenciando no posicionamento crítico dos alunos.

E, por fim, Costa (2018) por meio da exploração de poesias de Jarid Arraes, identifica que um trabalho com poesias com abordagem sobre a identidade negra e a luta antirracista tem potencial para promover o desenvolvimento de valores e atitudes, auxiliando na superação de conflitos e na construção do exercício cidadão, à medida que possibilita aos estudantes que questionem e transformem sua realidade de maneira radical.

Assim, apesar da negligência dada pelas escolhas dos autores e autoras de materiais didáticos, é possível pensar que há um amplo acervo de textos literários, dinâmicas de trabalho e fundamentação teórica e metodológica para o desenvolvimento de um trabalho de acordo com a Lei 10.639/03.

## **METODOLOGIA**

A fim de alcançar o objetivo da pesquisa, estabeleceu-se como método a realização de uma pesquisa documental, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. Para Günter (2006), a pesquisa qualitativa, diferentemente da quantitativa, tem grande capacidade de adaptação e não exige uma padronização, isto porque, “ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, (...) considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são

necessários instrumentos e procedimentos específicos". (GÜNTER, 2006, p.204)

Quanto aos objetivos, esse estudo se classifica como explicativo, isto porque em relação ao objetivo de pesquisa, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 151), as pesquisas descritivas e exploratórias em geral procuram compreender os fenômenos, enquanto as explicativas buscam explicá-los. Desse modo, além da exploração e descrição acerca do tema, houve a necessidade de explicar, com base no referencial teórico, porque acontece o silenciamento acerca da temática afro-brasileira na seleção de conteúdos para materiais didáticos e na elaboração de ementas escolares, objeto de análise da pesquisa. Assim, as fontes de informação podem ser definidas como de origem documental. Conforme apontado, já no resumo e na introdução ao texto do artigo, a pesquisa pode ser classificada como documental em relação às fontes de informação. Essa classificação justifica-se pelo material de análise que é as ementas que formam o currículo da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura da Instituição.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPL) é ofertada nos oito semestres dos cursos técnicos integrados do IFSUL - Campus Pelotas. Ela tem uma carga horária de duas horas aula de 45 minutos semanais, ou seja, são 90 minutos de aula de LPL por semana. As ementas que guiam a disciplina contemplam conteúdos de Língua Portuguesa - interpretação, produção textual e gramática - e de Literatura Brasileira - periodização literária. Abaixo, a ementa de LPL I, disponível fisicamente na Coordenadoria de Linguagens Códigos e suas Tecnologias (COLINC) da Instituição:

“Estudo de textos verbais e não verbais. Tipologia textual. Estudo da língua. Introdução à Literatura Brasileira. Oralidade.”

Todas as ementas seguem essa lógica, especificando os conteúdos a serem trabalhados dentro de cada um dos tópicos apontados na emenda na lista de conteúdos, como se pode observar na lista, também do primeiro semestre, transcrita no quadro abaixo:

QUADRO 1: Lista de conteúdos 1º semestre.

|   |                             |
|---|-----------------------------|
| Conteúdos:  |                             |
| Unidade I - Estudo do texto                                 | 2.1.2 Ortografia            |
| 1.1 Leitura e Interpretação de textos verbais e não verbais | 2.2 Semântica (revisão)     |
|   | 2.2.1 Polissemia            |
| 1.2 Reconhecimento da tipologia textual                     | 2.2.2 Antonímia e sinonímia |
| 1.3 Produção textual  | 2.2.3 Homonímia e paronímia |
| 1.4 Tipos de discurso                                       |                             |

|  |  |
|--|--|
| Unidade II - Estudo da Língua<br>2.1 Aspectos gráficos (revisão)<br>2.1.1 Acentuação | Unidade III - Estudo da Literatura Brasileira<br>3.1 Conceito de Literatura<br>3.2 Denotação e Conotação<br>3.3 Figuras de linguagem<br>3.4 Gêneros literários |
|--|--|

Fonte: Documentos IFSUL

Em Literatura Brasileira, no primeiro semestre, o enfoque está na introdução a conceitos de características do texto literário e, nos semestres seguintes, à periodização literária e indicação de leitura de obras do período estudado (“Leitura de obras pertencentes ao período tal”), indo desde o Quinhentismo, no segundo semestre, à Literatura Contemporânea, no oitavo semestre. Até aqui, nenhum indício de menção ao trabalho com a Literatura Afro-brasileira, que embora faça parte da Literatura Brasileira, é fruto lutas e tensões de movimentos negros para a garantia de seu estudo. Como vimos, mesmo com a vigência de legislação que indica a obrigatoriedade de se trabalhar com a cultura e história afro-brasileira, as ações neste sentido ainda não acontecem de maneira equânime ao estudo da literatura da branquitude. Vale lembrar, também, que a população negra no Brasil, que compreende pretos e pardos, é maior que a população branca.

Na continuidade da busca por indícios de indicação de trabalho com a literatura afro-brasileira no Instituto, procuramos na bibliografia alguma obra que pudesse dar embasamento para essa abordagem. Abaixo a bibliografia indicada para todos os semestres:

QUADRO 2: Bibliografia básica das ementas

|  |
|--|
| <p><b>Bibliografia Básica</b></p> <p>CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. Texto e Interação. São Paulo, Atual, 2000.</p> <p>CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português Linguagens. São Paulo, Saraiva, 2010.</p> <p>NICOLA, José de. Literatura Brasileira - das origens aos nossos dias - 25.ed. São Paulo: Scipione, 2011.</p> |
|--|

Fonte: documentos IFSUL

Mesmo na bibliografia não é possível encontrar nenhum indício de trabalho com a Literatura Afro-brasileira. Os livros indicados como bibliografia básica são pela ordem de aparição: manual de produção escrita, livro didático, já discutido por pesquisas citadas neste trabalho como frágil na abordagem ao tema, e manual de trabalho com literatura com abordagem tradicional por periodização literária, contemplando autores que fazem parte do cânone literário, que, mesmo que seja composto também por autores e autoras negras, não trata sobre questões relacionadas à negritude.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a necessidade de identificar o lugar do negro no currículo de Língua Portuguesa e Literatura na IFSUL - campus Pelotas, os resultados encontrados nos mostram que não há menção à Cultura e História Afro-brasileira nos oito ementários analisados. As emendas, organizadas em três unidades de trabalho: estudo do texto, estudo da língua e estudo da Literatura Brasileira apresentam tópicos com os conteúdos sugeridos sem que haja qualquer orientação ou mesmo menção à temática.

Mesmo que seja possível interpretar que a literatura afro-brasileira é uma subcategoria da Literatura Brasileira, o espaço do negro no currículo, na universidade e até mesmo na sociedade foi uma conquista alcançada com luta e resistência. Por isso, não se pode esperar que estivesse subentendido no currículo essa necessidade de trabalho. Em relação à variação linguística do português brasileiro ser fruto da difusão da língua portuguesa pelos negros escravizados também não há menção nem espaço para trabalho nos moldes das ementas, isto porque variação linguística e preconceito linguístico são conteúdos que não constam nos documentos.

Cabe salientar que de maneira informal, em trocas com os professores e professoras da área ficou evidenciado que alguns trabalham com o enfoque em obras literárias de autoras negras e autores negros, como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Cruz e Souza, Lima Barreto e Maria Firmina dos Reis dando ênfase a temática afro-centrada. Essa questão, porém, é apontada como lacunar nesta pesquisa, já que não foi possível fazer um levantamento com os professores e professoras que atendem as turmas de educação integrada a fim de mapear as suas ações frente à necessidade de trabalho com história e cultura afro-brasileira.

Por fim, como parte do grupo de professores de Língua Portuguesa e Literatura do IFSUL - campus Pelotas e tendo tomado ciência dessas escolhas que excluem a temática afro-brasileira do currículo de Língua e Literatura Brasileira, entende-se que as próximas ações precisam ser as de fomentar a discussão sobre o tema, indicar a formação de grupos de trabalho para a atualização das ementas e criar ações extracurriculares para enfrentamento desse silenciamento, tanto com o enfoque na formação continuada de professores quanto em trabalhos com os estudantes, como criação de grupo de pesquisa e clube de leitura afro-brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 4. reimpr. da 2. Ed. de 1999. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- AMÂNCIO, I.M.C; GOMES, N.L; JORGE, M.L.S. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática**

pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARAÚJO, D.A.C. **Pesquisa em educação**: a superação do dualismo quantidade-qualidade. Anais do V SCIENTCULT- Simpósio Científico Cultural, realizado de 17 a 20 de setembro de 2008, na Unidade Universitária de Paranaíba/UEMS, 2008.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DAMASCENO, Benedita Gouveia. **Poesia negra no modernismo brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 1988.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Terceira margem, v. 14, n. 23, p. 113-138, 2010.

FERREIRA, Aparecida J.; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. **Letramento Racial Crítico**. UniLetras, v. 41, n. 1, p. 123-127, 2019.

GIL, A. C. Como **Elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GÜNTER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa**: esta é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa. v. 22, n. 2, pp. 201-210, 2006.

LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (orgs.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

LEON, Adriana Duarte; ALMEIDA, Nara Cristina Fernandes. **As cotas raciais como um mecanismo de visibilidade e valorização social da população negra**. Práxis Educativa (Brasil), v. 17, p. 1-13, 2022.

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. 2 ed. revista. Rio de Janeiro: Garamond, 2007

MELO, Márcio Araújo de; COSTA, Nelzir Martins. **Livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e a inserção da Literatura Afro-brasileira**. Contexto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES, n. 27, 2015.

PROENÇA FILHO, Domicio. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. Estudos avançados, v. 18, p. 161-193, 2004.

---

## O PERFIL DOS FORMANDOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Rômulo Ribeiro Machado<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo descrever um perfil dos discentes finalistas do curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária, residentes na cidade de Maués-AM. Assim, para alcançar tal objetivo será apresentada uma parcela da história, sociedade, cultura e economia presente na cidade de Maués-AM, a partir dos textos produzidos por CARNEIRO (2012), FARACO (2006), GRUBER (2020), MACHADO (2016), RIBEIRO (1996) e SILVA (2004), e exposta a história do ensino profissionalizante no estado do Amazonas, tendo como base GARCIA, DORSA, OLIVEIRA (2018) e novamente MACHADO (2016), bem como documentos oficiais disponíveis nos sites das instituições públicas. A metodologia empregada é de cunho qualitativo, por meio de uma pesquisa etnográfica, que utilizou além dos livros e documentos oficiais a observação, entrevistas com 4 professores, e aplicações de questionários em 40 alunos distribuídos entre os anos de 2019 e 2022, para obter os dados da pesquisa. Os resultados alcançados versam sobre a motivação dos discentes, uso de novas técnicas, tecnologias e estágios, a aceitação dos estagiários nos locais de estágio, ganhos financeiros com a profissão e verticalização da formação acadêmica.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Nível médio. Agropecuária.

### ABSTRACT

The present study aims to describe a profile of the finalist students of the Middle Level Technical course in the Integrated Form in Agriculture, residing in the city of Maués-AM. However, to achieve this objective, a portion of the history, society, culture and economy present in the city of Maués-AM will be presented, from the texts produced by CARNEIRO (2012), FARACO (2006), GRUBER (2020), MACHADO (2016), RIBEIRO (1996) and SILVA (2004), and exposed the history of vocational education in the state of Amazonas, based on GARCIA, DORSA, OLIVEIRA (2018) and again MACHADO (2016), as well as official documents available on the websites of the public institutions. The methodology employed is of a qualitative nature, through an ethnographic research, which used, in addition to books and official documents, observation, interviews with 4 teachers, and questionnaires applied to 40 students distributed between the years 2019 and 2022, to obtain the survey data. The results achieved deal with the students' motivation, the use of new techniques, technologies and internships, the acceptance of interns in internship locations, financial gains from the profession and verticalization of academic training.

Keywords: Professional and technological education. Middle level. Agriculture.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Letras, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *campus* Maués, romulo.machado@ifam.edu.br

## INTRODUÇÃO

O artigo parte de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *campus* Maués (IFAM/CMA), localizado na cidade de Maués, interior do Estado do Amazonas, na Mesorregião do Centro Amazonense, Microrregião de Parintins e têm como objetivo descrever o perfil dos discentes finalistas do Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária do *campus* Maués.

O ponto de partida desse estudo emerge das mudanças pelas quais a educação profissional e tecnológica e o seu alunado passou desde o seu surgimento até o momento atual, tendo como campo de estudo o ambiente de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas e seus predecessores institucionais.

É sabido que mudanças sociais, econômicas e tecnológicas acabaram por desaguar em desafios que não sendo expostos aos profissionais que atuam nas instituições de ensino médio técnico profissionalizante acabaram por fazê-los comparar os alunos de diferentes gerações, e que não raro se queixam da falta de interesse em relação ao curso. Fato que pode impactar negativamente no trabalho docente e, conseqüentemente na motivação e interesse em se qualificar por parte do discente.

Contudo, mesmo essa queixa sendo proferida entre diversos profissionais que ministram aulas em diversos cursos, no caso do IFAM/CMA, os professores da área técnica dizem de forma geral que os discentes são motivados, porque boa parte deles buscam unir os saberes científicos com as atividades práticas.

Dessa forma, esse estudo pretende oportunizar ao leitor na sua fundamentação teórica uma visão da história, sociedade, cultura e economia da cidade de Maués-AM, para situá-lo no local da pesquisa; apresentar a história do ensino profissionalizante no estado do Amazonas, para entender as transformações pelas quais ele passou ao longo dos anos, destacando o IFAM/CMA e o Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária. Por fim, vamos discorrer sobre algumas características do perfil discente em vias de se formar, vista aos olhos dos docentes e dos próprios discentes desse curso.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Maués foi fundada por Luiz Pereira da Cruz e José Rodrigues Preto, no ano de 1798. Contudo, seu nome atual faz referência direta aos índios Mawé, que habitaram a região na

---

condição de aldeados. Geograficamente está localizada entre os grandes rios Madeira, Amazonas e Tapajós, região outrora denominada Mundurucânia, país do Povo Mundurucu, que dominou toda região (FARACO, 2006, p. 28), até a chegada dos europeus.

As histórias iniciais vindas do colonizador datam de 1669 descritas por padres jesuítas, que habitavam essa localidade em residências temporárias (FARACO, 2006, p. 30). Com o tempo eles construíram a missão *Maraguases*, etimologicamente os atuais Maués (CARNEIRO, 2012, p. 17). Essa vila começou a crescer em função do cultivo do guaraná (SILVA, 2004, p. 120). Sendo seus maiores produtores o Povo Mawé.

Os jesuítas iniciaram o comércio do guaraná com a Europa. Mas, a partir de 1775, a coroa portuguesa inicia a expulsão dos jesuítas do Brasil, retira deles a administração de seus aldeamentos e os impede de comercializar. Porém, mais adiante, após a total expulsão dos Jesuítas, Portugal retoma a ocupação e os ganhos econômicos na região com o auxílio de outras ordens religiosas (CARNEIRO, 2012, p. 20). E, novamente o guaraná é o carro chefe.

Em 1803 foi criada no local onde hoje está localizada a sede do município a missão Maués. Contudo, conflitos entre colonos e padres carmelitas, que tinham visões diferentes de como tratar os povos indígenas na região dificultam o desenvolvimento do cultivo do guaraná. Até que no ano de 1832, já na época do Brasil Império<sup>2</sup>, explode a Revolta dos Índios Mawés.

Revolta iniciada pelo Tuxaua<sup>3</sup> Manoel Marques, que temia uma escravização em massa dos indígenas da região. Ele dominou a missão e mandou matar os colonos e soldados portugueses. Foi necessário a vinda de uma expedição militar da capital da Província, Belém, para acabar com a Revolta (RIBEIRO, 1996, p. 57). Contudo, em 1833, Maués se vê as voltas com a Cabanagem<sup>4</sup>, com atuação ativa de vários povos indígenas<sup>5</sup> (RIBEIRO, 1996, p. 58).

Com fim da Cabanagem as populações locais diminuíram e empobreceram. Contudo, aos poucos o crescimento econômico e populacional, da região, foi acontecendo, e no ano de 1850, a Comarca do Alto Rio Negro foi elevada à categoria de Província, recebendo o nome de Amazonas, e teve como primeira capital a cidade de Barcelos, e por fim Manaus.

Em 1889, com a Proclamação da República, o governo provisório cria a Intendência

---

<sup>2</sup> Período da história do Brasil de 1822 a 1889. Se inicia com a Independência e termina com a Proclamação da República. O período imperial se subdivide em três: Primeiro Reinado, Período Regencial e Segundo Reinado.

<sup>3</sup> Líder de um povo indígena, se iguala ao cacique, liderança tupi. Ele representa a sabedoria da aldeia. Palavra de origem tupi significa "aquele que manda".

<sup>4</sup> Revolta popular que aconteceu na província do Grão-Pará, durante o Período Regencial, entre 1835 e 1840, causada pela grave crise econômica e social que assolou a região nos anos anteriores.

<sup>5</sup> *Mawés, Mundurukus, Muras, Abacaxis, Toras.*

---



Municipal de Maués. Em 1896 ela obtém o status de cidade e estabilidade política. Com a estabilidade veio o crescimento econômico contínuo, até que o Dr. Luiz Pereira Barreto, em 1905, desenvolveu o extrato do guaraná, tornando possível a fabricação do refrigerante.

Esse refrigerante recebeu inicialmente o nome “Sorff Drinks”, sendo produzido pela empresa Antártica Paulista. Desse beneficiamento do guaraná, por meio da torragem, veio outro impulso para o seu comércio e a vinda de mais imigrantes para a região, estimulados pelas possibilidades de enriquecimento a partir da produção do guaraná.

Tentando enriquecer vieram para Maués sucessivas ondas migratórias. Com destaque para: judeus, italianos, japoneses, espanhóis e portugueses. Esses migrantes trabalharam direta ou indiretamente com a agricultura e/ou comércio do guaraná. Judeus de origem marroquina (GRUBER, 2010, p. 13); japoneses, por intermédio da Companhia Amazon Kyolo K. K., e, portugueses, espanhóis e italianos, por conta de todo o histórico de ocupação.

Atualmente, Maués, têm população estimada em 66.159 habitantes (IBGE, 2021), distribuídas por oito bairros: Mirante do Edén, Ramalho Júnior, Mário Fonseca, Santa Luzia, Centro, Maresia, Santa Tereza, Donga Michiles e Santo Agostinho. E, 105 comunidades rurais, todas produtoras de guaraná, e localizadas às margens dos rios, sendo os principais: Rio Maués-Açú, Maués-Miri, Paraná do Urariá, Paraná do Ramos e Marau.

Está cidade possui um tímido aeroporto, sendo, assim o transporte fluvial o mais utilizado. Toda produção do município é transportada pelos rios. Sua infraestrutura não atende de forma satisfatória a população, fazendo com que muitos se dirijam a capital do estado, Manaus, para um atendimento melhor e mais completo.

Em relação oferta de cuidados com a saúde cabe informar que cada bairro possui uma Unidade Básica de Saúde (UBS). No interior os atendimentos são feitos em polos, que atendem a mais de uma comunidade. A cidade possui um único hospital, que presta assistência somente aos casos de baixa complexidade.

O setor primário está dividido em extrativismo vegetal, da madeira e coleta de produtos florestais, o extrativismo mineral, do ouro, e o extrativismo animal, peixes e quelônios; a pecuária e a avicultura não atendem a demanda local; a agricultura produz mandioca, cana-de-açúcar, banana e o guaraná é o seu principal produto.

O Setor secundário é inexpressivo, sendo o principal o moveleiro. O Setor terciário é fraco, tem três agências bancárias e uma lotérica, a hospedagem só adquire relevância na época da Festa do Guaraná. Um dos maiores eventos culturais do estado, que existe a mais de 4

---

décadas, tendo como objetivo movimentar a economia local, atrair investimentos e incentivar o turismo. A apresentação da Lenda do Guaraná é o ápice dessa Festa.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA), tem um núcleo de ensino superior, que oferta cursos modulares, por demanda. A Universidade Aberta do Brasil tem um Poló de ensino, que raramente disponibiliza cursos. E, algumas instituições privadas de ensino superior ofertam cursos na modalidade à distância.

A rede municipal de ensino assiste até o ensino fundamental e no interior as escolas, em sua maioria são multisseriadas. As escolas geridas pelo estado estão localizadas na sede do município e somente duas ofertam o ensino médio. Isso faz com que o IFAM/CMA seja a opção mais procurada pelos jovens que podem estudar dois turnos, manhã e tarde.

O IFAM/CMA é a opção mais procurada pelos jovens, porque os qualifica para o mercado de trabalho e, também, por causa do sistema de permanência, que oferta: bolsas de estudo, atividades esportivas, culturais, cuidados com a saúde e refeições distribuídas todo o dia letivo.

A origem do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas datam de 1909, ao ser criada, em Manaus, por Nilo Peçanha<sup>6</sup> a Escola de Aprendizes e Artífices. Sua primeira turma teve 33 alunos, todos meninos. Tinha como objetivo ensinar um ofício aos internos. Os cursos ofertados foram o de sapataria, mercearia, tipografia e desenho.

Entretanto, em decorrências das duas Guerras Mundial<sup>7</sup>, um impulso industrial ocorreu no Brasil e a Escola teve que se adequar as novas necessidades. Assim, no ano de 1937, Getúlio Vargas, mudou seu nome para Liceu Industrial, que passou a ofertar cursos voltados para qualificar os alunos para trabalharem nas indústrias, que se multiplicavam no Brasil.

Logo na sequência, durante o Estado Novo<sup>8</sup>, Getúlio Vargas, mudou seu nome para Escola Técnica de Manaus e aumentou a quantidade de cursos ofertados. Em 1959, Juscelino Kubitschek mudou seu nome para Escola Técnica Federal do Amazonas (ETFAM), que passa a ofertar, também, cursos de nível superior: bacharelados e licenciaturas.

Em 2001, mais uma mudança, agora, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. O

---

<sup>6</sup> Foi presidente da República de 14 de junho 1909 até 15 de novembro de 1910. É o patrono da educação profissional e tecnológica no Brasil.

<sup>7</sup> A Primeira Guerra Mundial ocorreu entre 1914 e 1918 e a Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945. Elas tiveram a participação de forças militares de várias nações, de vários continentes e suas consequências são sentidas até os dias atuais.

<sup>8</sup> Foi a ditadura instaurada e comandada por Getúlio Vargas, que ocorreu de 1937 até 1945 e teve como características a centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo.

---

ETFAM passa a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET/AM), mantém todos os cursos existentes até então, cria outros em todos os níveis existentes e inclui cursos superiores de tecnologia.

No segundo mandato, do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2008, são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Assim, o CEFET/AM é sucedido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), que absorve as Escolas Agrotécnicas de Manaus, Coari e São Gabriel da Cachoeira.

Hoje, o IFAM, oferta cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio e na modalidade de Jovens e Adultos (EJA) integrados, pós-médio, presencial e a distância (EAD); cursos de graduação, Licenciaturas, bacharelados e superiores tecnológicos; e, cursos de pós-graduação *Latu Sensu*, presencial e EAD e *Strictu Sensu*, Mestrado e Doutorado.

O IFAM adota uma estrutura *Multicampi* e possui até o momento atual, 18 *campi*. Na capital, Manaus, 3 *campi*: Manaus Centro, Manaus Zona Leste e Manaus Distrito Industrial. E, 15 *campi* no interior do estado, cada um num município, sendo eles: São Gabriel da Cachoeira, Coari, Lábrea, Iranduba, Parintins, Tabatinga, Presidente Figueiredo, Itacoatiara, Humaitá, Manacapuru, Eirunepé, Tefé, Boca do Acre e o da referida pesquisa Maués.

Inaugurado no ano de 2010, o *campus* Maués está localizado na zona rural deste município, que fica a 267 km em linha reta e a 356 km, por via fluvial, da capital. Ele recebe jovens e adultos desta e das cidades vizinhas. Atualmente oferta cursos de nível médio na forma integrada, na modalidade de jovens e adultos e a partir do segundo semestre de 2023 inicia a primeira turma do Curso de Nível Superior Tecnológico em Agroecologia.

Já o Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária existe neste *campus* desde a sua fundação. Tal fato se deve as primeiras chamadas públicas dedicadas a escolher os cursos que seriam ofertados ao município e por conta de toda história e tradição relativa ao cultivo do guaraná. Este curso oferta a possibilidade de matrícula a 40 novos discentes a cada ano. Contudo, nem todos conseguem chegar ao seu terceiro ano e concluir o curso, por conta de uma série de fatores. Que não estão sendo verificados nesse estudo.

Esse curso está inserido no eixo tecnológico dos recursos naturais. Esse eixo engloba atribuições de análise, juízo técnico e econômico, organização e fabricação referente aos recursos naturais. Abarca a produção animal, vegetal, mineral, equícola e pesqueira. Considera, a tecnologia de aparelhos e instrumentos, bem como configurações ordenadas, para assistir demandas de composição e fabricação dos inúmeros segmentos envolvidos, visando à

---

qualidade de vida, sustentabilidade econômica, ambiental e social (CNCT, 2023).

Tem por mérito assistir o município de Maués e adjacências com profissionais qualificados para atender as demandas sociais e econômicas em sintonia com as demandas do interior do estado, presentes na Mesorregião do Centro Amazonense, que é composto por 30 municípios, no qual vivem aproximadamente 3.250.000 habitantes (IBGE, 2021).

O técnico formado deve estar habilitado a atuar nos diversos segmentos da cadeia produtiva do setor primário, sem, contudo, deixar de valorizar a leitura, produção de textos, raciocínio, ciência, tecnologia, inovação, ética, diversidade, meio ambiente, responsabilidade social e o aperfeiçoamento do ser humano e do profissional (MACHADO, 2016, p. 36).

Em razão de tudo o que foi escrito anteriormente podemos pensar que a composição de indivíduos desse curso é heterogênea (MACHADO, 2016, p. 36). Tal observação decorre da própria sociedade mauesense que é heterogênea, constituída por indígenas e seus descendentes, negros, pardos, brancos, indivíduos de outras nacionalidades e seus descendentes. Que tem seus modos de pensar, agir, viver e tratar o mundo a sua volta.

Seguindo essa lógica, esse fato pode ser representado em maior ou menor escala não só no curso em si, como também na sala de aula, que, também, é reflexo da sociedade. Desta forma, podemos obter informações e criar um perfil desse discente e ter maiores informações para subsidiar o trabalho docente e ofertar uma educação profissional e tecnológica de melhor qualidade.

## **METODOLOGIA**

É uma pesquisa de natureza qualitativa porque “lida com fenômenos” (APOLLINÁRIO, 2004, p. 151), que foram compreendidos e interpretados, a partir das informações obtidas nos grupos de sujeitos: 4 professores da área técnica, exclusivos do curso, e 40 alunos finalistas, 10 por ano, das turmas do ano de 2019, 2020, 2021 e 2022, de um total de 120, do Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada em Agropecuária.

Optou-se por uma pesquisa etnográfica, bibliográfica e documental. Porque a ideia é compreender no cotidiano os processos presentes no microssocial, tendo como referencial teórico o que foi escrito por estudiosos da área e o que está contido nos documentos oficiais. O método utilizado foi o etnográfico descritivo, para observar esse microssocial, respaldado por essa teoria, para poder identificá-lo e descrevê-lo.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos é uma pesquisa de campo, realizada nas dependências do IFAM/CMA; bibliográfica, porque se respalda em material já publicado, livros publicados para estudo; e, documental, porque trabalha com informações oficiais disponíveis nos sites do governo federal, material disponível para observação e análise.

No que tange à coleta das informações temos a leitura e análise dos livros e documentos oficiais; entrevistas não diretivas, que é uma técnica de coleta de informações sobre um assunto específico, feitas com os professores. Aplicação de questionários abertos para os alunos, o que permitiu, a eles dar-nos informações a partir das suas vivências.

Foram feitas observações das aulas, visitas técnicas e estágios obrigatórios, e leituras dos relatórios de estágio, nos quais os alunos e professores estiveram interagindo e trocando informações técnicas. Esse procedimento permitiu verificar os fenômenos estudados dentro e fora do espaço escolar, quando os mesmos desenvolviam suas atividades laborais.

Essa metodologia de tratamento e análise de informações versa sobre duas linguagens: a oral e a escrita, na qual envolveu a análise dos enunciados discursivos para expor seus significados. Tudo isso, com o intuito de compreender criticamente os dados obtidos com o intuito de desnudar o que talvez estivesse escondido, para por fim explicitá-los por meio da descrição no corpo deste estudo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como o número de professores foi o mesmo durante os 4 anos, e o acesso a eles se dava na sala dos professores, as entrevistas sempre transcorreram de forma tranquila. As perguntas eram feitas de forma descontraída, nos intervalos de aula, onde os professores puderam discorrer sobre o que pensavam a respeito dos alunos finalistas, sobre sua atividade docente e de modo geral sobre a educação profissional e tecnológica na atualidade.

Os professores afirmaram que os avanços tecnológicos na indústria, em especial na de alimentos, bem como na agricultura e criação de animais modificaram as dinâmicas de organização do trabalho, impactaram nos processos de ensino-aprendizagem, inclusive no que diz respeito a elementos de localização espacial, e aquisição de informações e conhecimentos, por conta do que pode ser visualizado e aprendido por meio do uso da internet.

Eles expuseram, de forma ampla, que o ensino dentro do curso de agropecuária precisa municiar seus discentes com competências, habilidades, conhecimentos técnicos e tecnológicos para enfrentar os novos desafios que a agricultura familiar, a mais empregada na região, tem a

---

sua frente e que tem como carro chefe o guaraná. O que de certo modo obriga o professor ir além da ótica produtiva da agropecuária e da perspectiva exclusiva do meio rural.

Apresentaram que uma das maiores dificuldades não era o trabalho com os alunos, mas a dificuldade que esses mesmos discentes tinham de apresentar esse conhecimento nos locais onde residiam ou que tinham acesso, por meio de estágio. Porque os mais velhos e/ou donos dos locais preferiam utilizar os conhecimentos adquiridos de outrora. Porque eles preferiam não se arriscar ou investir financeiramente em algo novo. Isso nas suas palavras dos docentes frustrava os alunos.

Outro ponto de destaque era o ensino integrado, que possibilita ao discente não só uma formação técnica, como também de nível médio. Os docentes apontavam para alguns alunos do curso dizendo que eles estavam ali somente para dar continuidade aos estudos e que o aprendizado técnico era um bônus, mas caso fossem para o nível superior escolheriam outra área do conhecimento.

No que trata das atividades práticas, os docentes sempre buscavam fazer visitas técnicas e/ou orientar os discentes nos estágios. Contudo, uma das maiores dificuldades era encontrar locais adequados para fazer as visitas técnicas. Porque a maioria dos agricultores se dedicava ao cultivo do guaraná e os demais locais pouco se dedicavam ao cultivo de outros produtos agrícolas.

Agora, saindo do contexto dos professores e passando para os alunos é apresentado que a maioria, pelo menos pensa, em dar continuidade aos estudos. Contudo, no que diz respeito a verticalização das suas formações eles relatam que no município de Maués é escassa a oferta de cursos de nível superior.

Cursos de nível superior voltado para os recursos naturais até aquele momento inexistia em Maués. Tal fato, faz com que os discentes começassem a ver cursos noutras áreas, caso desejem permanecer residindo em Maués. Os que tem a possibilidade de morar noutras cidades ainda pensam em continuar nesse eixo de formação.

Ficou visível nas respostas dos discentes que a utilização de tecnologias ligadas a utilização da internet e remotas, estimulam os alunos a se dedicar aos estudos. Contudo, eles reclamam é insuficiente para todos, o que faz com eles vislumbrem longos momentos de espera para poder utilizar essas tecnologias. Para uma turma com 30 alunos ter somente um drone para manusear pode durar uma “vida mais 6 meses” de espera, como eles relatam.

---

Sobre os estágios e a possibilidade de apresentar seus conhecimentos, eles reclamam que as pessoas não os ouvem e por vezes declaram que o técnico é só mais um par de mãos para desempenhar atividades braçais. Este fato os desmotiva, haja vista que eles são o elo entre o profissional de nível superior e os demais trabalhadores.

Seriam ele quem repassaria aos outros trabalhadores o que deveria ser feito. Contudo, eles declaram que o que mais ouvem é "mau pai fazia assim e antes dele o pai dele". A tradição dificulta a introdução de novas ideias no meio rural. A cultura do extrativismo artesanal é forte, o que dificulta a introdução de novas formas de produzir riqueza na região.

Sobre as visitas técnicas eles relatam que gostam, contudo declaram que chega um ponto que fica repetitivo e por conta da falta de recursos financeiros eles não conseguem fazer essas visitas a localidades mais distantes, e noutros municípios. E, como a maioria dos alunos são de famílias com um poder aquisitivo modesto, fica inviável custear com recursos próprios.

Eles relatam que a cidade tem um teto máximo para os ganhos financeiros e que este não é muito elevado e que isso os obrigaria a trabalhar se o sistema de oferta de bolsas não existisse. A maioria dos discentes busca o sistema de concessão de bolsas, uma vez que o nível social e econômico da maioria dos discentes não é alto e se equivalem.

## CONCLUSÕES

Neste estudo foi apresentada uma breve história da cidade de Maués, com as suas nuances históricas, sociais e econômicas. O quanto o guaraná é importante para a cidade e da mesma forma a história da educação profissional e tecnológica no estado do Amazonas, em especial em Maués, na figura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *campus* Maués, e do Curso de Nível Médio Técnico na Forma Integrada em Agropecuária. O que nos levou a conclusão que as diretrizes que norteiam a dinâmica organizacional desse curso sempre esteve ligado a fatores históricos, econômicos e culturais, atrelados ao modelo produtivo presente no município.

Outro ponto a se destacar é que embora tenha sido criado para fins profissionalizantes o IFAM/CMA tem uma dupla função; sendo elas a continuidade de estudos; ao mesmo tempo que prepara para o mercado de trabalho. Essa dupla função em alguns momentos pode dificultar a sua dinâmica dentro do processo ensino-aprendizagem, à medida que, para o docente da área técnica, o discente está ali para se tornar um técnico habilitado, enquanto que para o discente o docente, está ali para auxiliá-lo no ingresso aos cursos de nível superior.

Agora no que trata especificamente ao perfil dos alunos que frequentam esse curso. O uso de novas tecnologias, durante as atividades práticas, estágios e no cotidiano é bem-vindo aos discentes. O uso da internet é uma constante. Contudo, se desmotivam, em razão dos ganhos financeiros após formados, que podem estar aquém dos seus desejos, dentro desse eixo tecnológico, que na cidade de Maués pelos relatos prestados não são elevados.

Acreditam que o curso profissionalizante em agropecuária pode ser só uma ponte para adentrar no ensino superior, porque o *campus* Maués oferta melhores condições de permanência e êxito, quando comparados com outras escolas de ensino médio da região, sendo as principais: transporte, sistema de bolsas e alimentação de melhor qualidade.

Eles pensam em mudar de eixo de formação, porque a cidade não oportuniza uma verticalização da sua formação, não existe oferta de cursos de nível superior na área, por serem cursos muito caros. Muitos discentes para continuar a estudar precisam mudar de cidade, o que traz uma série de outras dificuldades. Verifica-se com isso, que a cidade não está crescendo ao ponto de absorver essa mão de obra, que sai qualificada pelo IFAM/CMA depois dos três anos obrigatórios de formação.

No que diz respeito a mentalidade das pessoas que residem na cidade os discentes relatam que não vem oportunidade de apresentar todo seu potencial que são reduzidos a mera mão de obra braçal, e isso é desmotivador. Com isso, pensamos ser interessante antes de enviá-los aos locais de estágio explicitar as pessoas que trabalham nesses locais para que serve o estágio e quais as funções do estagiário.

Nesse sentido, caberia ao *campus* dar esclarecimentos a comunidade para evitar essas situações. Podemos supor que a cidade, mesmo depois de 12 anos ainda não sabe totalmente para que serve o IFAM/CMA. E, isso pode ser revertidos, com campanhas de esclarecimento. É necessário que a cidade cresça economicamente para que tenha condições de tornar a atuação na área mais atrativa para os discentes depois de formados. Enfim, só ofertar educação profissional e tecnológica não basta, a cidade precisa, em todos os sentido estar preparada para receber esse profissional.

## REFERÊNCIAS

APOLLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas. 2004.

CARNEIRO, Alcinei Pimentel. **Memórias do município de Maués** / Alcinei Carneiro Pimentel. Manaus: Governo do Estado do Amazonas – Secretaria de Estado de Cultura. 2012.

---



CNCT. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://cnct.mec.gov.br/eixo-tecnologico?id=10>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FARACO, Raphael. **Maués – Terra, gente e memórias**. Manaus: Editora Valer. 2006.

GARCIA, Adilson de Campos; DORSA, Arlinda Cantero; OLIVEIRA, Edilene Maria de. **Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória**. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas. Reg. 120.2.095 – 2011 – UFVJM. ISSN: 2238-6424. N.º 13 – Ano VII. Maio. 2018. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

GRUBER, Ademar Xico. **A história de Maués: Um caminho através do tempo: da sua fundação aos nossos dias**. Secretaria Municipal de Cultura e Turismo. Maués. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. Amazonas. **Maués – Código 1302900**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/maues.html>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. **Amazonas – Código 13**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am.html>>. Acesso em: 22 jan 2023.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Ministério da Educação. **Guia de Cursos**. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/guia-de-cursos>>. Acesso em: 21 jan 2023.

IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Ministério da Educação. **Notícias**. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/noticias/112-anos-de-historia-inumeras-conquistas-e-incontaveis-realizacoes-rede-federal-de-educacao-profissional-orgulho-que-atraversa-o-tempo>>. Acesso em: 11 dez. 2022.

MACHADO, Rômulo Ribeiro, 1975 –. **Sateré-Mawé, a identidade indígena no espaço escolar / Rômulo Ribeiro Machado – 2016**. 74f.: il. Orientador: Miriam de Oliveira Santos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Disponível em: <<https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/2129>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno**. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 –. **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino**. 1ª ed. São Paulo: Cortez. 2013. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5562413/mod\\_resource/content/1/Metodologia-Do-Trabalho-Cientifico-23%C2%AA-Edicao-Severino-EBOOK-Escolhido.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5562413/mod_resource/content/1/Metodologia-Do-Trabalho-Cientifico-23%C2%AA-Edicao-Severino-EBOOK-Escolhido.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SILVA, Marilene Corrêa da. **O Paiz do Amazonas**. Manaus: Editora Valer. Governo do Estado do Amazonas. Uninorte. 2004.

---

**ORGANIZAÇÃO E MEMÓRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE *CAMPUS* IPANGUAÇU  
2012 – 2022**

Uruelson Oliveira de Melo<sup>1</sup>  
Caroliny de Araújo Azevedo<sup>2</sup>  
Débora Daiane da Silva<sup>3</sup>  
Jorge Leandro Aquino de Queiroz<sup>4</sup>  
Diogo Pereira Bezerra<sup>5</sup>

**RESUMO**

Este estudo foi feito pelos estudantes e residentes pedagógicos com o intuito de conhecer e manter a memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *Campus* Ipanguaçu dos últimos dez anos e instituição (2012 – 2022). Para a elaboração desse memorial, foram utilizados documentos oficiais da instituição, referências pedagógicas como Minayo, Pope, Soares, entre outras. Para acompanhamento de desenvolvimento, obteve-se os resultados a partir de entrevistas presenciais, online e questionário com alunos, professor e demais servidor, trazendo a visão pessoal de cada um quanto a memória, estrutura e organização da referida instituição de ensino.

Palavras-chave: Memória. Organização. IFRN.

**ABSTRACT**

This study was carried out by students and pedagogical residents in order to know and maintain the memory of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) *Campus* Ipanguaçu of the last ten years and institution (2012 - 2022). For the elaboration of this memorial, official documents of the institution were used, pedagogical references such as Minayo, Pope, Soares, among others. For development monitoring, the results were obtained from face-to-face and online interviews and a questionnaire with students, professors and other servants, bringing the personal vision of each one regarding the memory, structure and organization of the mentioned educational institution.

Keywords: Memory. Organization. IFRN.

---

<sup>1</sup> Graduando no curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN *Campus*, Ipanguaçu, u.melo@escolar.ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Graduando no curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN *Campus*, Ipanguaçu, carolinyaraujo99@gmail.com

<sup>3</sup> Graduando no curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN *Campus*, Ipanguaçu, d.daiane@escolar.ifrn.edu.br

<sup>4</sup> Doutor em Química, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, jorge.queiroz@ifrn.edu.br

<sup>5</sup> Doutor em Eng. Química, Universidade Federal do Ceará, diogo.bezerra@ifrn.edu.br

## INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte teve sua fundação no ano de 1909, sob o nome de Escola de Aprendizes Artífices de Natal, tendo passado por diversas reestruturações: em 1937 foi renomeado como Liceu Industrial de Natal e, posteriormente, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETFERN (1967). Em 1994, inicia-se o processo de transição da ETFERN, para Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), concluída em 1999. Em 2009, o Instituto passou a ter a denominação que mantém até hoje.

De acordo o documento *Concepções e diretrizes* (2008, p.9):

A implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso. Isso significa que, para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos necessariamente pela expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EAD); pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal com a formação de mais mestres e doutores e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Desde as primeiras reuniões sobre a implantação do projeto, foi comprovado que o Brasil poderia trilhar um caminho melhor na educação, pois trata-se de uma parceria entre o Estado e a população, dando a oportunidade de uma formação técnica ou superior de qualidade e possibilitando dar continuidade aos estudantes e garantindo a educação como um direito de todos.

A educação é importante para o crescimento socioeconômico das pessoas e do país como um todo, pois uma educação de qualidade pode modificar o rumo do crescimento econômico que se tem. Tendo em vista que, quando se tem um certo saber e a partir do momento que aprende mais, também tende a crescer mais. E como se sabe, se há o crescimento econômico de uma pessoa, seu país também cresce economicamente.

No Rio Grande do Norte, o Instituto Federal (IFRN) tem um papel importante de formação e desenvolvimento regional. Para o IFRN *Campus* Ipanguaçu, foi feita uma análise dos últimos dez anos para entender quais; quando; onde aconteceram mudanças no instituto.

O presente estudo teve como objetivo geral resgatar memórias que os alunos e servidores que passaram pelo Instituto Federal de Educação ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Ipanguaçu tenham sobre o tempo que percorreram no mesmo. Os objetivos

específicos são: Investigar perfil dos entrevistados através da aplicação de entrevistas; Analisar o Plano Político Pedagógico da instituição; Avaliar mudanças ocorridas estruturais e organizacionais ao longo dos anos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O IFRN *Campus* Ipanguaçu tem uma longa trajetória de implementação e expansão, diversas mudanças estruturais e corpo docente. Conhecer o ambiente – estrutural, administrativo e pedagógico - de uma escola é fundamental para atuar de forma direta ou indireta na escola. Para entender como a instituição de ensino funciona é preciso conhecer, principalmente, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), pois ele é construído em conjunto com a comunidade interna de ensino.

O presente estudo constitui-se de uma pesquisa para conhecer o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN *Campus* Ipanguaçu) como um espaço-escola, trazendo base para entender como a escola se desenvolveu nos últimos dez anos (2012-2022).

“Trata-se de uma instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos a ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica” (PPP, 2012).

O Projeto Político Pedagógico nos mostra que o objetivo da instituição é ofertar ensino a partir do básico de ensino médio integrado até o ensino superior, trazendo oportunidades para pessoas que querem ingressar no sistema de ensino federal.

### MEMÓRIA

O IFRN tem uma longa trajetória até o que ele é hoje, começando desde 1909 como Escola de Aprendizes Artífices ofertando o primário, desde então, houve mudanças drásticas, pois em 1937 se tornou Liceu Industrial de Natal pelo Ministério da Educação e Saúde, com oficinas manuais como sapataria, alfaiataria e afins. Em 1942, se tornou a Escola Industrial de Natal (EIN), as oficinas se tornaram “cursos básicos de primeiro ciclo, organizados em quatro seções: Trabalhos de Metal, Indústria Mecânica, Eletrotécnica e Artes Industriais. Ademais, a Escola também estava autorizada a oferecer cursos de mestria para os professores atuantes nessas áreas” (PPP, p. 21), sendo assim, as oportunidades foram aumentando para os estudantes e professores. Mas, somente em 1963 foi implantado os cursos técnicos de nível médio nas áreas de Mineração e Estradas, dando oportunidade maior de graduação nessas áreas.

Em seguida, foi implantado a Escola Federal do Rio Grande do Norte (EIFRN), no ano de 1965 em Natal e depois passou a ser reconhecida como escola técnica (1968), mudando mais uma vez a sua nomenclatura para ETFRN com novos cursos e conseqüentemente com novas oportunidades. Já em 1994, foi inaugurada a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Mossoró. Em 1999, houve a modificação do nome para Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), que no mesmo ano houve a atualização do Projeto de Reestruturação Curricular, oferecendo cursos "organizados por áreas, nos níveis básico, técnico e tecnológico" (PPP, p. 23).

"O Governo Federal consolidou, no ano de 2006, em nível nacional, um arrojado plano de expansão da rede federal. Com características de interiorização da educação profissional e tecnológica para todo o País, foram implantadas mais três unidades de ensino vinculadas ao CEFET-RN: as unidades de ensino da Zona Norte de Natal, de Ipanguaçu e de Currais Novos, criadas na fase I da expansão da rede no Rio Grande do Norte" (PPP, p. 24, 2012).

"Ao limiar de um século de existência, a Instituição adquiriu nova configuração, transformando-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), nos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008" (PPP, p. 25, 2012). Sendo assim, dando início a uma nova história de desenvolvimento educacional.

#### *INFRAESTRUTURA*

Segundo o Portal do IFRN (2023), no Rio Grande do Norte tem ao todo 22 *Campi*, sendo distribuídos nas cidades de Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará-Mirim, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Jucurutu, Lajes, Macau, Mossoró, Natal-Central, Natal - Cidade Alta, Natal – Zona Leste (EaD), Natal - Zona Norte, Nova Cruz, Parelhas, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante e São Paulo do Potengi.

No IFRN - *Campus* Ipanguaçu, cidade em que esta pesquisa foi feita, são ofertados os cursos de Técnico Integrado de Meio Ambiente, Informática e Agroecologia, com 4 anos de curso, cada; Técnico médio de forma subsequente de Meio ambiente e Manutenção e Suporte com 2 anos de curso cada; Ensino Superior em Licenciatura em Química, Licenciatura em Informática, com 4 anos de curso, cada, e Tecnólogo em Agroecologia com 3 anos e 6 meses de curso (Por dentro do IFRN, 2016).

O instituto está localizado na zona rural da cidade de Ipanguaçu, oeste potiguar, com uma população estimada de 15.759, com 374,2 km<sup>2</sup> (IBGE, 2021). O instituto tem uma área de 1.330.325,00 m<sup>2</sup> (Por dentro do IFRN, 2016).

Segundo Estevão (2016), o *Campus* tem uma infraestrutura de: 16 salas de aula; 12 laboratórios; 1 biblioteca; 1 quadra de esporte; 1 piscina semiolímpica; 1 campo de futebol; 2

vestiários; 17 salas administrativas; 1 sala de reunião; 1 sala de videoconferência; 1 bloco de manutenção; 1 apoio de serviço; 4 copa; 1 refeitório; 1 cantina; 1 setor de saúde; 1 auditório; 1 área de vivência; 6 coordenações; 18 salas pedagógicas; 5 salas de estudo e 63 unidades sanitárias.

Dessa forma, pode-se perceber que a estrutura do campus dá suporte para os docentes e discentes que fazem parte dele, incluindo a comunidade externa, por oferecer uma educação em um ambiente adequado, com profissionais especializados.

### *ORGANIZAÇÃO*

O instituto tem alguns perfis identitários como referência para manter uma escola organizada, atuando na função social; princípios; Características e finalidades; e objetivo. Respectivamente, o instituto promove igualdade; Educação de qualidade; articulação para estrutura e seu funcionamento; desenvolver soluções para a comunidade interna e externa do campus com a formação de alunos da instituição de ensino (PPP, 2012)

“A identidade institucional confere singularidade ao IFRN e traduz o que se considera o ideal pedagógico da Instituição” (PPP, p. 15, 2012). Dessa forma, pode-se perceber que cada instituição tem sua identidade própria, mas mantendo sempre o mesmo objetivo: ofertar oportunidades de formação, desenvolvendo o processo educativo, investigativo, trabalhando nas soluções relacionadas à área da região que o campus está inserido, pois, “A função social define os sentidos da existência da Instituição” (PPP, p. 15, 2012).

“A nova institucionalidade do IFRN, atribuída a uma Instituição educativa centenária, está alicerçada em valores, tradições, práticas, inter-relações sociais, funções sociais, áreas de atuação, públicos-alvo, prestígio social e inserção no projeto micro e macrosocial” (PPP, p. 15, 2012). Portanto, o instituto tem base em experiências de anos anteriores, até antes mesmo de haver a expansão, para a construção do saber político-pedagógico, relacionado ao meio social e profissional, e que ao longo do tempo tem se aperfeiçoado cada vez mais a evolução da tecnologia educativa.

O instituto é composto por 27 setores administrativos sendo: direção geral; chefe de gabinete; coordenação de tecnologia da informação; coordenação de gestão de pessoas; coordenação de comunicação social e eventos; diretoria acadêmica; equipe técnico pedagógica; coordenação de laboratórios; secretaria acadêmica; coordenação de apoio acadêmico; biblioteca; coordenação de pesquisa e inovação; coordenação de extensão; coordenação de atividades estudantis; diretoria de gestão da unidade agrícola-escola; diretoria de administração;

coordenação de serviços gerais e manutenção; coordenação de finanças e contratos; coordenação de almoxarifado e patrimônio; coordenação do curso de meio ambiente; coordenação do curso de agroecologia; coordenação do curso de agroecologia na modalidade de Jovens e Adultos (EJA); coordenação do curso de informática; coordenação do curso de tecnologia em agroecologia; coordenação do curso de licenciatura em Química; Coordenação do curso de licenciatura em Informática e coordenação do curso de manutenção e suporte em informática (Portal IFRN, 2023).

Sendo assim, o instituto tem uma organização de servidores significativo para o desenvolvimento de ensino qualitativo.

## **METODOLOGIA**

O trabalho utilizou uma abordagem de pesquisa qualitativa, tendo como principal instrumento de coleta de dados o uso de entrevistas com discentes e servidores da instituição de ensino.

A pesquisa qualitativa é caracterizada pelo desenvolvimento conceitual, de fatos, ideias ou opiniões, a partir dos dados encontrados. Ela também pode possuir um caráter exploratório, alternando entre o espontâneo e intercalando com a subjetividade, percebendo métodos utilizados neste tipo de pesquisa, como observação clara, entrevistas, análise de dados e de discursos de comportamento gravados (SOARES, 2019).

De acordo com Minayo (2014, p. 195) “a investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos. Neste sentido tornando se importante para uma precisão maior nos resultados.

As observações feitas pelo entrevistador precisam ser idealizadas de forma concisa e precisa, para que assim a pesquisa consiga obter maior credibilidade.

Na pesquisa qualitativa, a indexação dos dados e o desenvolvimento de categorias analíticas em geral são desempenhados por um único pesquisador. Entretanto, alguns pesquisadores qualitativos têm prestado atenção à noção de que análises qualitativas podem carregar um peso maior quando são consistentes entre pesquisadores (POPE; MAYS, 2005, p.95).

Com isso, a pesquisa qualitativa é uma abordagem interpretativa e subjetiva na investigação social, que busca compreender as perspectivas, valores e atitudes dos indivíduos envolvidos. É uma forma de se aproximar da realidade social de maneira mais profunda, e tem sido amplamente utilizada em estudos na área da educação.

Na primeira etapa da pesquisa foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de compreender e pesquisar sobre o tema de forma mais aprofundada e para que a realização da pesquisa obtivesse suporte científico consistente. Como fonte de pesquisa foram utilizadas pesquisas acadêmicas e documentos da instituição.

A segunda etapa foi elaboração dos instrumentos de pesquisa, a saber: questionário elaborado com questões mistas (abertas e fechadas) com objetivo de resgatar memórias dos que fizeram parte do corpo institucional (alunos e servidores). Como base referencial para elaboração das perguntas foi utilizado como referência o livro “Metodologia científica” dos autores Marconi e Lakatos (2003). Sua aplicação se deu por meio de entrevistas.

A entrevista é uma técnica de coleta de dados em que o pesquisador conduz uma conversa com o entrevistado, a fim de obter informações relevantes para a investigação. Pode ser estruturada, semiestruturada ou não estruturada, dependendo da finalidade da pesquisa e do nível de direcionamento das perguntas. Esta vem sendo bastante utilizada na escrita acadêmica, levando o pesquisador a uma coleta considerável de dados, além de permitir que o pesquisador consiga coletar um número maior de dados, possibilitando um enriquecimento maior no trabalho (BRITTO JUNIOR; FERREZ JUNIOR, 2008).

A terceira etapa foi a caracterização dos discentes e servidores que tenham ou não vínculo com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Ipanguaçu, compreendendo o período entre 2016 e 2023, para com isso resgatar as memórias do instituto durante o período em que atuaram no mesmo.

Para caracterizar os discentes e servidores de uma instituição de ensino, foram realizadas entrevistas com representantes de cada categoria, a fim de obter informações sobre suas características demográficas, motivações, expectativas e percepções sobre o ambiente educacional.

Por fim, a metodologia descrita neste artigo permite uma abordagem profunda e subjetiva da realidade educacional, por meio da pesquisa qualitativa e da entrevista. A caracterização dos discentes e servidores de uma instituição de ensino é um passo importante para compreender as dinâmicas e desafios da educação no Brasil, tendo em vista a importância da educação como um fator fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **ENTREVISTA COM DISCENTE**



Em busca de informações acerca da temática estudada, foram entrevistados 3 ex discentes que fizeram parte da instituição, do período de 2015 até 2018. Vale destacar que os entrevistados fizeram parte dos cursos ofertados: Meio Ambiente, modalidade integrada e modalidade subsequente e Agroecologia, modalidade Educação de Jovens e Adultos. Suas identificações seguem na tabela abaixo:

**Tabela 1 – Caracterização do perfil discente.**

| Discentes | Gênero    | Idade | Curso         | Modalidade      |
|-----------|-----------|-------|---------------|-----------------|
| <b>D1</b> | Masculino | 25    | Agroecologia  | Integrado - EJA |
| <b>D2</b> | Masculino | 24    | Meio Ambiente | Subsequente     |
| <b>D3</b> | Feminino  | 24    | Meio Ambiente | Integrado       |

Fonte: Autor, 2023.

Cada entrevistado foi ouvido de forma individual em tempo hábil de 30 minutos. Vale enfatizar que os ex discentes se sentiram confortáveis em responder aos questionamentos realizados e não houve relutâncias durante a entrevista.

Buscando caracterizar o perfil, como primeiro questionamento, foi perguntado sobre o período de participação dos entrevistados nos referidos cursos. De modo geral, o período partiu do ano 2015 e se estendeu até 2018.

Como segundo questionamento realizado, os ex-alunos foram questionados sobre a forma de ingresso na instituição. Todos os entrevistados afirmaram ter passado por um processo de seleção, onde nele ocorreu uma avaliação composta pelas áreas de Linguagens e Matemática, além de uma proposta de redação.

De acordo com Rigotti *et. al.* (2015, p. 03), esse processo é importante pois “funciona como um filtro que permite que apenas as pessoas que apresentem características desejáveis à organização possam ingressar na mesma”. Levando em consideração que o IFRN é reconhecido positivamente como uma escola pública que possui um ensino de qualidade e visando a inserção de profissionais capacitados, se conseguir se sair bem no processo de seleção, estes já estão compreendendo as questões de seleção para futuramente adentrar ao mercado de trabalho.

Buscando justificar os questionamentos da questão anterior, foi perguntado a respeito de fatores fundamentais para a implantação do IFRN na região em que ele está inserido. De

acordo com os entrevistados, os fatores predominantes se estão relacionados com a preparação para o trabalho, além de obter uma formação técnica que preze pela qualidade.

Se tratando do espaço físico e de suas atribuições para com a formação discente, os entrevistados responderam que, em relação ao espaço físico do campus, este é totalmente equipado e preparado para dar total suporte aos estudantes em aulas práticas do curso. Os laboratórios são equipados da melhor maneira possível e que possibilitam aulas com qualidade.

Sobre a importância da interação e participação da comunidade externa com as atividades desenvolvidas no campus, foi relatado que as práticas realizadas são de extrema importância, tanto para o aluno, como para comunidade, tendo em vista que há uma troca de conhecimento mútuo, havendo assim um favorecimento para ambos.

#### QUESTIONÁRIO COM DOCENTE

Este estudo foi feito com o professor de língua portuguesa através de um questionário com cinco perguntas. Sendo assim, inicialmente foi perguntado há quanto tempo o mesmo exercia sua profissão no IFRN – *Campus* Ipanguaçu. O mesmo respondeu que exercia desde agosto do ano de dois mil e dez, sendo assim, há treze anos.

A segunda pergunta era relacionada implementação do *Campus*, questionando quais fatores ele considera determinantes. Ele respondeu que o instituto “veio para transformar o acesso à educação de qualidade no Vale do Açu, entre outros municípios circunvizinhos. As minorias, os estudantes carentes, as famílias de baixa renda, de modo geral, puderam ver seus filhos em uma escola de ponta em termos de qualidade do ensino e, inclusive, saindo do IFRN para cursos em Universidade, nunca antes sequer sonhados por essas famílias”. Dessa forma, pode-se perceber a inclusão que o instituto traz para muitos possam ter um ensino federal.

Já sobre a estrutura física, a pessoa respondeu que está melhorando no decorrer do tempo, cresceu de forma qualitativa e quantitativa, levando em consideração novas salas aula, de laboratórios, biblioteca, além do acesso à internet que antes era limitada e hoje tem mais facilidade, entre outras melhorias. O professor também acrescenta que “essas melhorias foram fruto de debates e escolhas democráticas, já que a Direção Geral sempre consulta a comunidade acadêmica antes de implantar as melhorias. Ainda há mais o que melhorar, mas tudo isso contribui para a qualidade do ensino ofertado”.

Foi questionado quais as vantagens e desafios da organização de espaço, o docente respondeu que “os espaços para aulas e demais atividades no IFRN - *Campus* Ipanguaçu favorece a integração entre ensino, pesquisa e extensão, já que, além dos espaços e recursos para as aulas, temos os espaços destinados à pesquisa, como os laboratórios, e os espaços que possibilita desenvolver atividades de extensão, recebendo a comunidade externa em cursos FIC, palestras e encontros diversos. Isso faz com que o conhecimento produzido na Instituição seja democraticamente socializado e revertido em favor da comunidade na qual está inserido o IFRN campus Ipanguaçu”.

Por fim, foi perguntado como o entrevistado avalia a interação e a importância da participação da comunidade externa, e a pessoa relata que o *Campus* tem trabalhado muito nesse quesito desde a implementação, “Possibilitando, inclusive, o ingresso de diversos membros das comunidades rurais e quilombolas na Instituição, seja por meio do Ensino Médio regular, da oferta de cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, nos cursos do Ensino Superior e nos cursos na modalidade Subsequente”, além de que o instituto desenvolve palestras, minicursos, eventos, projetos de pesquisa e extensão, promovendo o encontro da comunidade externa e escolar. A pessoa também acredita que “isso proporciona uma transformação na realidade dessas famílias locais e, conseqüentemente, uma transformação na sociedade local”, pois a função social do IFRN é estimular a educação de qualidade para todos.

#### ENTREVISTA COM SERVIDORES

O estudo também foi feito com a técnica pedagoga do IFRN – *Campus* Ipanguaçu através da plataforma Google Meet. Importante destacar que, foi autorizado pela entrevistada a utilização da entrevista para elaboração desta escrita.

Primeiramente, foi perguntado à quanto tempo a entrevistada atua no IFRN – *Campus* Ipanguaçu, a mesma respondeu que está na instituição desde setembro de dois mil e nove.

Em seguida, foi questionado quais os critérios utilizados para inserir os alunos nos cursos de integrado, subsequente, educação de jovens e adultos e ensino superior, a entrevistada respondeu que eles são inseridos através de processo seletivo para os cursos, inclusive superior que é selecionado através do Sistema de Seleção Unificada. Ela também acrescentou que o campus oferta cursos de acordo a com necessidade do local que o campus está instalado.

Logo depois, foi perguntado quais as principais transformações no espaço físico que a entrevistada vivenciou, ela responde que até o ano de dois mil e quatorze as mudanças foram mais intensas, pois quando ela chegou na instituição, foi construído a biblioteca, sala dos servidores apropriada, acréscimos na fazenda-escola, sala de música, sala de videoconferência, estação de tratamento de água, uma ponte (que se fez necessária após a enchente que aconteceu no ano de dois mil e oito), por último houve o acréscimo das placas fotovoltaicas e o estacionamento.

Por fim, foi questionado sobre a relação do campus à comunidade externa e qual a importância dessa interação. Ela respondeu que esse é um dos pilares do instituto e que o instituto tem valorizado muito a extensão e que pode e deve continuar intensificando ainda mais essa relação. A entrevistada também demonstrou que deseja que cada vez mais pessoas conheçam o *Campus Ipanguaçu*, por ser um instituto de grande referência na região. Acrescenta "lamento que muitas pessoas da nossa região não conheça o *Campus*, o quão bonito ele é, quantas coisas boas ele tem, quantos profissionais de excelência, então, sempre a gente recebe alguém para apresentar o instituto, fico com a sensação que eu gostaria que mais pessoas soubessem da estrutura, capacidade e potencial que nós temos". Sendo assim, percebe-se que o instituto tem sido um lugar de grandes desenvolvimentos estruturais e organizacionais, possibilitando um ensino-aprendizagem de qualidade.

## CONCLUSÕES

Por meio desta pesquisa, foi possível resgatar memórias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Ipanguaçu, Compreender a escola como espaço socialmente construído significa, portanto, entendê-la como fonte de memória pessoal e coletiva.

A rotina, troca de ideias, conhecimentos, experiências e saberes, são fundamentais para a construção da história. Este é um espaço, embora projetado para replicar e manter o status ajudam a construir as estruturas escolares, que são efetivamente negociadas e conflituosas. Nesse espaço social, suas identidades e culturas se unem e o sistema busca constantemente a unidade e a certeza dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, resgatar as memórias torna esse trabalho importante pois através desse resgate foi possível investigar o perfil dos entrevistados

e também avalia as mudanças que ocorreram tanto de forma estrutural como organizacional o decorrer dos anos.

## REFERÊNCIAS

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

ESTEVÃO, Marília. Por dentro do IFRN. Natal, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. Pesquisa qualitativa na atenção à saúde. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Portal do IFRN, 2023. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

Projeto Político-Pedagógico do IFRN: Uma construção coletiva, 2012.

Projeto Político-Pedagógico do IFRN: Uma construção coletiva. Documento Base, 2012.

RIGOTTI, Caroline et al. A EXPECTATIVA DE GESTORES DE PRODUÇÃO FRENTE AO PROCESSO DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO. 2015. Disponível em: <https://arhserrana.com.br/download/downloads/?Arquivo=27ed23dfe92532c49b49aa97b2169494.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SOARES, Simaria de Jesus. PESQUISA CIENTÍFICA: uma abordagem sobre o método qualitativo. Revista Ciranda, Montes Claros, v. 1, n. 3, p. 168-180, jan. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/314/348>. Acesso em: 01 fev. 2023.

---

## **OS DESAFIOS DO USO DA TECNOLOGIA E DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL PELOS DOCENTES EM SALA DE AULA A PARTIR DO ESTADO DE CONHECIMENTO DA PESQUISA ACADÊMICA**

Ícaro Dias Diógenes<sup>1</sup>  
Maria do Socorro Araújo Vale<sup>2</sup>  
Sherley Romeiro Freire<sup>3</sup>  
Dr. Luís Gomes de Moura Neto<sup>4</sup>

### **RESUMO**

A influência da tecnologia na sociedade impera transformações a forma como se consome e transmite conhecimento, colocando o professor no desafio de mediar esse processo ao atuar como agente formador, na busca permanente pela melhor comunicação entre o conteúdo e os seus alunos, público este que acompanhando a evolução tecnológica mostra-se cada vez menos adepto as formas tradicionais de ensino e busca uma vivência condizente a sua experiência com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que para uso em sala de aula e como prática pedagógica necessita que este profissional detenha não só conhecimentos técnicos e de manuseio, mas também saiba transmutar o conhecimento pedagógico para um melhor uso destas ferramentas, tendo a linguagem audiovisual como um importante aliado em desenvolver um processo de ensino-aprendizagem lúdico, criativo e eficiente. Este estudo, aborda essas discussões a partir da seguinte pergunta: o que as pesquisas revelam sobre os desafios enfrentados pelos professores no uso da tecnologia e da linguagem audiovisual em sala de aula? utilizando o estado de conhecimento como método de pesquisa acadêmica, a partir dos referenciais de Morosini e Fernandes (2014), Morosini et al. (2021) e Conzatti, e Davoglio (2016), como forma de refletir sobre caminhos a serem buscados para a redução dos entraves ao uso das tecnologias e a melhoria do trabalho dos professores e da aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Estado de conhecimento. Tecnologia-uso. Recurso didático.

### **ABSTRACT**

The influence of technology in society transforms the way knowledge is consumed and transmitted, placing the teacher in the challenge of mediating this process by acting as a training agent, in the permanent search for better communication between content and students, an audience that, following the technological evolution, shows itself less and less adept to traditional forms of teaching and seeks an experience consistent with its experience with Information and Communication Technologies (ICT), The audiovisual language is an important ally in developing a teaching-learning process that is fun, creative, and efficient. This study

---

<sup>1</sup> Aluno do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte campus Mossoró, [icarodiasifce@gmail.com](mailto:icarodiasifce@gmail.com)

<sup>2</sup> Aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte campus Mossoró, [svalelima9@gmail.com](mailto:svalelima9@gmail.com)

<sup>3</sup> Aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte campus Mossoró, [sherleyrf@gmail.com](mailto:sherleyrf@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutor, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, [luisgomesmn@gmail.com](mailto:luisgomesmn@gmail.com)

addresses these discussions from the following question: what do researches reveal about the challenges faced by teachers in the use of technology and audiovisual language in the classroom? using the state of knowledge as a method of academic research, from the references of Morosini and Fernandes (2014), Morosini et al. (2021) and Conzatti, and Davoglio (2016), as a way to reflect on paths to be sought in reducing barriers to the use of technologies and improving the work of teachers and student learning.

Keywords: State of knowledge. Technology-use. Teaching resource.

## **INTRODUÇÃO**

O conhecimento está presente em todo o arquétipo de coisas que constituem o nosso ambiente, mas o seu entendimento se dá a partir do trabalho desempenhado pelo professor, que media a compreensão das informações que nos cercam de modo a construir uma clara e coerente percepção sobre a sociedade a que pertencemos.

Com a rápida e crescente evolução tecnológica e a perspectiva de uma sociedade cada vez mais influenciada pelos dados, a contar pelo que se estima gerar até 2025, cerca de 163 (cento e sessenta e três) zetabytes de dados, o equivalente a mais de um trilhão de gigabytes (REINSEL ET AL., 2017), distribuídos em diversos canais de comunicação, transformam a forma como se consome informação, e acabam influenciando a forma como o conhecimento é trabalhado em sala de aula, onde a resistência ao método tradicional de ensino se mostra crescente entre os estudantes, refletindo no papel do professor neste contexto e na necessidade de redefinição da sua metodologia de ensino.

As Tecnologias de Informação e Comunicação se inserem neste processo como forma de intermediar a evolução tecnológica e as transformações provocadas por ela na sociedade a partir de estratégias que visam transformar a forma como o conhecimento é transmitido aos alunos, onde a utilização da linguagem audiovisual é um desses métodos, segundo Ferrés (1996 APUD ARNAUD, 2017, P. 43), é um recurso que possui ludicidade, estética, dinâmica e linguagem, e que permite uma maior proximidade a vida dos alunos, estabelecendo um link importante para que o conhecimento seja absorvido por este público.

Mas adoção dessa estratégia ainda se mostra uma barreira para muitos professores, que não se sentem preparados para utilizá-las e mostram dificuldades em incorporá-la ao seu fazer pedagógico.

Este artigo discute o uso das tecnologias e da linguagem audiovisual pelos professores em sala de aula, discutindo os desafios enfrentados, a partir das contribuições que o estado do conhecimento traz a pesquisa acadêmica, como forma de ampliar as reflexões sobre essa temática, trazendo maior profundidade, a partir da observância a inúmeras características envolvidas neste processo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A utilização do estado de conhecimento como metodologia de pesquisa é uma crescente no Brasil, pois é uma estratégia que permite a construção de um levantamento teórico consistente, favorecendo a leitura real e atualizada das discussões acadêmicas sobre a temática investigada (MOROSINI ET AL., 2021) e se constitui como um importante recurso para a construção de diversas produções científicas, como dissertações de mestrado e teses de doutorado.

O estado de conhecimento se constitui na:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI E FERNANDES, 2014, p.155)

A partir das informações coletadas, o investigador pode utilizar diversas abordagens, como detalha Silva (2005 APUD MOROSINI ET AL., 2021), para melhor organização e utilização dos dados reunidos; um é a abordagem quantitativa, que permite através do uso de recursos estatísticos como média, porcentagem, desvio padrão, entre outros parâmetros, a compilação do conteúdo em números e a sua conseqüente análise; a outra é a abordagem qualitativa, onde o pesquisador utiliza-se especificamente da análise da produção científica que poderá ser adotada, tendo como ponto de partida a definição da pergunta da sua pesquisa, e o desenho da investigação a ser realizada, como mostra Morosini e Fernandes (2014), considerando elementos como análise de textos científicos, identificando o tema discutido pela tese ou dissertação, as palavras-chave relacionadas a temática e as fontes de busca, para assim desenvolver a sua construção.

Assim, a partir das considerações das autoras Morosini e Fernandes, elencamos o estado de conhecimento como método para o levantamento dos estudos que venham a trazer resposta à pergunta norteadora desta produção: *o que as pesquisas revelam sobre os desafios enfrentados pelos professores no uso da tecnologia e da linguagem audiovisual em sala de aula?* A partir

---



da análise de artigos científicos, dissertações e teses, tomando como diretrizes para a sua construção, o fluxo apresentado por Morosini et al., (2021), que consiste nas seguintes etapas:

1. Escolha das fontes de produção científica;
2. Seleção dos descritores de busca;
3. Organização do corpus de análise;
4. Identificação e seleção de fontes;
5. Construção das categorias e análise do corpus;
6. Considerações acerca do campo e do tema de pesquisa.

## **METODOLOGIA**

### **A escolha das fontes de produção científica**

Há inúmeras bases de pesquisa em todo mundo, que são utilizadas por pesquisadores para a divulgação do conhecimento científico e aprimoramento das discussões acadêmicas; no processo de construção de uma pesquisa, Martins (2018) mostra o quão fundamental é fazer uso de fontes confiáveis e de credibilidade para o desenvolvimento de uma pesquisa robusta e de qualidade.

Para tanto...

[...] existem no mercado consumidor de informação as fontes de indexação privadas (mantém acesso restrito, sendo fornecidas por editoras e sociedades científicas) e públicas (mantém o acesso aberto, sendo fornecidas por instituições e universidades públicas), e existe até mesmo as fontes de indexação autônomas (criadas por autônomos que disponibilizam informações compiladas em sites específicos). (SANTOS, 2017 APUD SANTOS E XAVIER, 2018).

Com base nessas informações, para o desenvolvimento deste estudo, priorizamos a utilização de bases de pesquisa públicas, que tem como características o acesso irrestrito ao seu banco de produções científicas de forma gratuita, além da relevância e reconhecimento no campo acadêmico da qualidade e diversidade do acervo disponibilizado.

Elencamos a Scientific Electronic Libray Online Brasil (SCIELO.BR) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes como os repositórios de busca de produções científicas a serem utilizados.

A Scientific Electronic Libray Online Brasil é um repositório digital de periódicos científicos brasileiros constituído como resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido em parceria pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME) apoiado pelo

---

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2002 (SCIELO, 2023).

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi disponibilizado no ano de 2002 pela instituição como estratégia de ampliar o acesso as informações disponibilizadas pelos programas de pós-graduação stricto sensu através das suas publicações (CAPES, 2023), se apresentando como um importante acervo de consulta para os pesquisadores. Direcionamos a busca por trabalhos posteriores à Plataforma Sucupira, por possibilitar o acesso à mais informações dos trabalhos e que tiveram como público-alvo alunos do ensino médio e ensino médio integrado.

### **Seleção dos descritores de busca**

O uso dos descritores dá ao pesquisador uma busca otimizada por estudos indexados a partir de um determinado termo, de modo a garantir que a informação pesquisada atenda ao que se procura, com maior precisão.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2003, APUD MOROSINI ET AL., 2021, P.72) define descritores, como expressões que objetivam facilitar a busca de dados em bases de pesquisa, a partir da padronização de sinônimos, Brandau et al.,(2005) complementa, mostrando que o uso e escolha correta dos descritores, resulta em um passo importante para uma busca de literatura com qualidade e eficiência.

De posse dessas informações, foram definidos para este estudo os seguintes descritores para a busca das produções, “vídeo didático”, “audiovisual didático”, “linguagem audiovisual” e “tecnologia em sala de aula”.

### **Organização do corpus de análise**

A partir da definição dos descritores, realizou-se a busca pelos estudos, nos repositórios elencados neste trabalho, iniciando a pesquisa pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Inicialmente, definiu-se dois critérios de inclusão iniciais para a pesquisa nesta base, o primeiro foi a busca por trabalhos posteriores ao lançamento da Plataforma Sucupira que se deu no ano de 2014, e a partir da sua implementação, permite ao acessar o Catálogo de Teses, que o pesquisador acesse inúmeras informações sobre as produções, além de poder fazer o download das mesmas; o segundo foi de considerar produções que tivessem a sua divulgação autorizada; a partir daí, iniciamos a pesquisa.

---

Começando pelo descritor “vídeo didático”, obtivemos o retorno de 05 (cinco) dissertações de Mestrado, sendo 03 (três) trabalhos oriundos de Mestrado acadêmico e 02 (dois) de Mestrado profissional, a nível de Doutorado, não foram encontrados trabalhos; Para o descritor “audiovisual didático”, houve o retorno de apenas 01 (um) trabalho resultante de um programa de Mestrado profissional; O descritor “linguagem audiovisual” retornou 154 (cento e cinquenta e quatro) trabalhos, destes, 132 (cento e trinta e duas) dissertações de Mestrado, sendo 121 (cento e vinte e uma) oriundas de programas de Mestrado Acadêmico, onde destes, 24 (vinte e quatro) atendem ao critérios estabelecidos inicialmente, como forma de ampliar a segmentação dos trabalhos, adicionamos o filtro "Grande área do conhecimento - Multidisciplinar", entendendo que por suas características, a linguagem audiovisual possui transversalidade à diversas áreas e assim, obtivemos como resultado 06 (seis) trabalhos; a nível de Mestrado profissional, a busca retornou 11 (onze) trabalhos, onde todos estes atendem aos critérios de inclusão iniciais e a nível de Doutorado, localizamos 18 (dezoito) trabalhos, onde destes, 07 (sete) atendem aos critérios estabelecidos; O último descritor “tecnologia em sala de aula” retornou 12 (doze) trabalhos advindos de programas de Mestrado acadêmico, onde 03 (três) destes, atendem aos critérios de inclusão, e 08 (oito) trabalhos resultantes de programas de Mestrado profissional, onde todos atendem aos critérios estabelecidos no início; não houve retorno de trabalhos a nível de Doutorado, assim, tivemos um total de 41 (quarenta e um) trabalhos encontrados.

Seguindo o mesmo caminho que foi desenvolvido na pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, iniciamos a busca na Scielo.br pelo descritor "video didático", onde obtivemos o retorno de 19 (dezenove) trabalhos; para o descritor "audiovisual didático", houve o retorno de 05 (cinco) artigos; o descritor “linguagem audiovisual” retornou 46 (quarenta e seis) trabalhos inicialmente, dado o número considerável trabalhos, objetivando segmentar ainda mais a busca, adicionamos os filtros (coleções – Brasil), (idiomas – Português) e (WoS Áreas Temáticas - Education), o que resultou em 11 (onze) trabalhos; aplicando o último descritor "tecnologia em sala de aula", tivemos o retorno de 42 (quarenta e dois) artigos inicialmente, e assim como realizado para o descritor anterior, aplicamos os mesmos filtros, resultando em 20 (vinte) trabalhos, totalizando 55 (cinquenta e cinco) artigos, o que consideramos um bom número para análise.

### **Identificação e seleção das fontes**

---

A identificação e análise das produções encontradas em cada base se deu a partir do estabelecimento dos critérios de inclusão a serem considerados na seleção dos trabalhos a compor o *corpus* de análise; além dos critérios iniciais estabelecidos especificamente para o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, definimos mais 04 (quatro) critérios para a escolha das produções, e que se aplicaram as buscas nas duas bases de pesquisa.

Foram considerados os estudos que tratassem: (a) Sobre o uso do vídeo como recurso didático; (b) A relação entre a linguagem audiovisual, o professor e a sala de aula; (c) O uso da tecnologia pelos docentes em sala de aula; (d) A aplicação da tecnologia e da linguagem audiovisual na educação.

A partir destes critérios, realizou-se a leitura flutuante dos títulos e resumos onde foram selecionados dentre os 41 (quarenta e um) trabalhos levantados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, um total de 04 (quatro) dissertações foram selecionadas, sendo um total de 03 (três) dissertações de Mestrado acadêmico para os descritores (1) "vídeo didático", (1) "linguagem audiovisual" e (1) "tecnologia em sala de aula" e 01 (uma) dissertação de Mestrado profissional para o descritor "audiovisual didático".

Na Scielo.br, foram escolhidos 06 (seis) artigos para compor o *corpus* de análise, sendo 04 (quatro) para o descritor "linguagem audiovisual" e 02 (dois) para o descritor "tecnologia em sala de aula".

Sistematizamos os 10 (dez) trabalhos selecionados a partir da construção da bibliografia sistematizada proposta por Morosini et al., (2021), organizando os trabalhos a partir do número de identificação, ano de publicação, autor, título do trabalho, nível, objetivo, metodologia e resultados, hierarquizando-os primariamente a partir do ano (do mais recente para o mais antigo), e em ordem alfabética de forma secundária, para os trabalhos publicados no mesmo ano.

### **Construção das categorias e análise do corpus**

Segundo Conzatti e Davoglio (2016), a categorização é uma etapa importante e consiste na organização dos dados levantados a partir de elementos comuns entre os estudos, podendo ser utilizados critérios distintos para a sua criação.

Adotamos a categorização temática para este estudo, por entender ser a mais adequada para o objetivo proposto, Moraes (2003, APUD MOROSINI ET AL., 2021, P.74) destaca que o estabelecimento de categorias parte do conhecimento que o pesquisador já detém, atuando como premissa base para o seu estabelecimento; assim definimos 03 (três) categorias para a

---

organização dos trabalhos, [a] Tecnologias em sala de aula (03 trabalhos); [b] Linguagem audiovisual na educação (06 trabalhos); [c] Vídeo como recurso didático (01 trabalho).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sobre o atual perfil dos alunos, Moreira (2022) mostra que:

Os pesquisadores Toledo, Albuquerque e Magalhães (2012), Iorgulescu (2016), Mathur e Hameed (2016), Rodrigues e Zatz (2016), Martini, Sotille e Matins (2017) e Reis e Tomaél (2017), denominam a geração Z de “nativos digitais”, indivíduos que já nasceram com o uso disseminado da tecnologia e buscam novas formas de aprendizagem por meio de diferentes plataformas tecnológicas (Saboia; Vargas; Viva, 2013; Silva; Prates; Ribeiro, 2016; Ziede; Silva; Pegoraro, 2016; Reis; Tomaél, 2017; Afshar et al., 2019; Carvalho et al., 2019. (MOREIRA, 2022, P.3)

Green e MacCann (2021 APUD MOREIRA, 2022, P.4) destacam que esse público tem forte apego a informações rápidas e objetivas, fruto da sua relação com os meios de comunicação, a internet e outras tecnologias, e pouca tolerância em relação a atividades que não envolvem o contato e manuseio dessas ferramentas, o que acaba interferindo no fazer pedagógico do professor, já que as tecnologias de informação e comunicação exigem além de capacitação, uma abordagem flexível e sem amarras, conectadas a volatilidade das transformações promovidas pelo permanente avanço tecnológico (SILVA ET AL. 2021).

Neste processo, o professor deve atuar de forma diferente, como um gerenciador das atividades individuais e em grupo, onde o protagonismo está nos alunos, e o docente ativamente orienta-os (MORAN, 2015 APUD SANTOS, 2018, P.86).

Para Silva et al. (2021):

[...] a integração das TIC na sala de aula passa por competências específicas dos docentes em relação ao uso pedagógico dessas tecnologias. Portanto, para que a integração desses recursos nas aulas seja mais efetiva, é necessário que os professores tenham conhecimentos, habilidades e atitudes pertinentes e que possam desenvolvê-las no intuito de incluir os recursos tecnológicos em suas tarefas diárias. Isto implica que o docente deve conhecê-las em suas dimensões, ser capaz de analisá-las criticamente e de realizar uma adequada seleção, tanto das tecnologias, como da informação que estes veiculam [...] (SILVA ET AL., 2021, P.3)

O autor reforça o quão desafiador é alcançar esses requisitos, ao abordar os dados da pesquisa TIC Educação 2018, que mostram o déficit que há na relação entre os professores e a tecnologia; mais da metade dos docentes de escolas localizadas na zona urbana (55%), não cursaram durante a graduação, disciplina sobre o uso de computador e internet aplicado a atividades em sala de aula, (70%) afirmaram não ter participado de curso de formação continuada sobre o uso de computador e internet aplicadas ao ensino, e (90%) informaram que

---

aprenderam sozinhos a utilizar o computador e a internet (CGI.BR, 2019 APUD SILVA ET AL., 2021, P.4).

Isso acaba refletindo no ambiente escolar, pois mostra de forma clara a dificuldade que esses profissionais apresentam em lidar com essas tecnologias e de relacioná-las pedagogicamente, atendendo com qualidade as necessidades atuais, daí ser fundamental a oferta de formações ainda durante a graduação na forma de disciplinas e que outras estratégias de capacitações sejam desenvolvidas e agregadas, pois como afirma Santos (2018), o potencial do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) está no trabalho do professor em transformar a sua prática e não na tecnologia em si.

Prado e Silva (2009) afirmam que:

A dificuldade de reconstrução da prática pedagógica do professor tem sido uma questão bastante analisada ultimamente, e alguns autores, como Valente (1999), Almeida (2000; 2004), Prado e Valente (2002) e Prado (2003), sugerem que o conhecimento adquirido pelo professor durante o curso de formação precisa ser recontextualizado na sua prática pedagógica. Esse processo, porém, não é simples. A recontextualização implica integrar os diferentes recursos tecnológicos aos conteúdos curriculares e dar vida às teorias educacionais na realidade da escola (PRADO; SILVA, 2009 APUD SANTOS, 2018, P. 89).

Rosa (2013 APUD BERLEZZI, 2017, P.39) destaca o quão fundamental é que os docentes superem o receio de utilizar as tecnologias em seu fazer pedagógico e rompam com as formas tradicionais de ensino, que se baseiam basicamente na escrita e leitura, pois a partir da superação dessa resistência, é que se pode explorar os potenciais educativos das TIC.

Um desses potenciais está no uso da linguagem audiovisual na educação, a história, mostra que essa relação é antiga, possuindo registros desse uso, para bem antes do século XX, como Ferreira e Júnior (1986 APUD ARNAUD, 2017, P. 41) registram em sua obra, a aparição do primeiro filme com caráter educativo, produzido no ano de 1897, pelo cineasta Oskar Messter para a marinha alemã.

De lá para cá, inúmeras possibilidades foram experienciadas e o aprimoramento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) possibilitaram a ampliação da produção e do compartilhamento de vídeos, o que desperta para a "importância de se promover processos formativos voltados, especialmente, para o emprego consciente e crítico dessas tecnologias no ensino/aprendizagem, evitando-se assim o tecnicismo e a reificação em torno dessa linguagem" (SETTON, 2004; FISCHER, 2009; BELLONI; BÉVORT, 2009 APUD NETO E PAZIANI, 2015, P.3), a partir da constituição de estratégias de se trabalhar o vídeo como elemento de ensino e não apenas como meio de reforço de conteúdo (RAMOS E SILVA, 2014).

---

Berlezzi (2017) detalha esse potencial que o audiovisual apresenta no processo de ensino-aprendizagem, atuando como facilitador a compreensão, leitura crítica da informação, motivação de debates, levantamento de sugestões dos alunos, promoção de aulas dinâmicas, tendo a sua eficácia condicionada a mediação pedagógica do processo, para que haja o estabelecimento de contextos interativos, sentido este, apontado por Mandarino (2002, APUD APUD MELO, 2021, P.61), que constitui na necessidade de discussão do vídeo como recurso, pautado nas particularidades de cada situação educacional e seus objetivos pedagógicos, refletindo sobre a necessidade de utilizá-las e de como utilizá-las a partir do entendimento de como elas são introduzidas na escola e o processo histórico imbricado na sua criação (MELO, 2021).

## CONCLUSÕES

O levantamento bibliográfico a partir do estado do conhecimento, é uma eficiente metodologia para a pesquisa acadêmica, pois otimiza o encontro e organização dos estudos, contribuindo para uma construção sólida e qualificada de conhecimento.

A forte presença da tecnologia na atualidade e a sua influência nos hábitos e interações da geração Z prescindem uma melhor conexão do processo educativo com esse cenário, sendo desafiador para o professor, pois a volatilidade da sociedade mediatizada exige preparo e suporte para lidar com um aluno hiper conectado, que está em constante revisão da forma como lida, consome e adquire conhecimento se mostrando em progressiva resistência às tradicionais metodologias de ensino.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a linguagem audiovisual são importantes aliadas neste processo e trazem grandes contribuições ao processo formativo, mas a eficiência desta combinação está na ruptura da resistência ao seu uso como prática pedagógica, sendo fundamental o preparo dos professores a partir da ampliação de formações e de referências bibliográficas pautadas na reflexão do porquê fazer e do como fazer, aliando técnica e pedagogia, como um caminho indissociável, no atual contexto.

## REFERÊNCIAS

ARNAUD, O. T. C. **Produção de audiovisual sobre a aprendizagem baseada em problemas: Passos de sua constituição em um Curso de Férias em Mãe do Rio (PA)**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

BERLEZZI, F. L. C. **Formação de professores de educação básica para uso de linguagem híbrida: a importância do roteiro de audiovisual no processo de ensino-aprendizagem.** 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2017.

BRANDAU, R. *et al.* Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos **Revista brasileira de cirurgia cardiovascular**, 2005; v. 20, n. 1: VII-IX. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=398941854004> Acesso em: 15 jan. 2023.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. In: Capes. Brasília, c2016. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses#!/info>> Acesso em: 01 fev. 2023.

CERIGATTO, M. P. Experiências pedagógicas com mídia e educação: caminhos para superar a abordagem instrumental e desenvolver habilidades crítico-reflexivas sobre a cultura midiática, **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, v.38. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qBMW9NJZWdS3SHhNjxJN7nn/?lang=pt>> Acesso em: 25 jan. 2023.

CONZATTI, F. B. K.; DAVOGLIO, T. R. Estado de conhecimento da pesquisa acadêmica sobre o aluno adulto da educação de jovens e adultos (2011-2014). **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 59-73, jan.-jun. 2016. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/21385>> Acesso em: 20 jan. 2023.

MARTINS, Everton. Pesquisa Acadêmica: tudo que você precisa saber. Blog PPEC, Campinas, v.9, n.1, set. 2018. ISSN 2526-9429. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/blog/index.php/2018/09/15/pesquisaacademica/>>. Acesso em: 27 jan 2023.

MELO, M. E. de. **Vídeos que se dizem aulas de Ciências da Natureza no Youtube: construção de instrumento para análise didático-pedagógica.** 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MOREIRA, Sérgio Adriany Santos; As ferramentas de aprendizagem preferidas da geração Z do curso técnico em Administração de um Instituto Federal: o contexto da disciplina de Logística. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.103. 2022. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/gYMmVYvFKgSGKS4Cgkqx79h/?lang=pt>> Acesso em: 25 jan. 2023.

MOROSINI, M. C. et al. Estado de Conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.55, Palmas, 2021. Disponível em: < <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>> Acesso em: 27 jan. 2023.

---





---

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>>

Acesso em: 15 jan. 2023.

NETO, H. P., & PAZIANI, R. R. Cinema, prática de ensino de história e geografia e formação docente: produção de curtas-metragens - experiências e estudos de caso. **Educação Em Revista**, v.31, 2015. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/edur/a/fYdwts5hjQGTVpGphGWjk6h/?lang=pt>> Acesso em: 26

jan. 2023.

RAMOS, M. B., & SILVA, H. C. da. Educação em ciência e em audiovisual: olhares para a formação de leitores de ciências. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.34, n. 92, 51–67, jan.-abr. 2014. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hYtH9TBKqzH3F7h4BwBKCyD/?lang=pt>> Acesso

em: Acesso em 28 jan. 2023.

REINSEL, David; GANTZ, John; RYDNING, John. **Data Age 2025: The Evolution of Data to Life-Critical**. Framingham, 2017. Disponível em: < <https://www.import.io/wp-content/uploads/2017/04/Seagate-WP-DataAge2025-March-2017.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SANTOS, G. de S. **Reflexões docentes no Ensino Híbrido: O papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula**. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2018.

SANTOS, Gildenir Carolino; XAVIER, Isabela Doraci C. M. Fontes de indexação importantes para a pesquisa. Blog PPEC, Campinas, v.2, n.2, fev. 2018. ISSN 2526-9429. Disponível em:

<<http://periodicos.sbu.unicamp.br/blog/index.php/2018/03/02/indexacao/>>. Acesso em: 28 Jan. 2023.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. SCIELO. In: Scielo Brasil. São Paulo, c2023. Disponível em:

<[https://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=iso](https://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso)> Acesso: 30 jan. 2023

SILVA, J. B. da, BILESSIMO, S. M. S., & MACHADO, L. R. Integração de tecnologia na educação: proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK. **Educação Em Revista**, v.37. 2021. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edur/a/gzgFdTsmv9vGmKNQnFPQLQF/?lang=pt>> Acesso em: 27 jan. 2023

## **TRAJETÓRIAS ESCOLARES, OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS E EXPECTATIVAS DE FUTURO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Mércia Ribeiro de Sousa<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo analisa a construção das expectativas de futuro dos estudantes do 3º ano de todas as turmas da educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio nos cursos de Administração, Agropecuária e Mineração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI *Campus* Paulistana. A partir desse propósito, dialogou com os debates sobre a distribuição das oportunidades educacionais do ensino médio no Brasil; escola-trabalho e escola-ensino superior. Nesse artigo, argumento que as expectativas e projetos de futuro dos estudantes pesquisados se movimentam em um campo de possibilidades que envolve o eixo da formação educacional, inserção no ensino superior e inserção profissional, sendo a inserção no ensino superior a principal expectativa deles. Na metodologia, foi aplicado um questionário com os estudantes no período de conclusão do curso, obtendo a resposta de 54 concluintes de todas as turmas do ensino médio integrado, o que permitiu uma abordagem quantitativa e qualitativa sobre a questão da pesquisa. Quanto às perguntas elaboradas, o instrumento abordou sobre o perfil socioeconômico, familiar e percepções dos estudantes em relação às expectativas e planos de futuro. Quanto às expectativas de futuro, os estudantes intensificaram a perspectiva de inserção no ensino superior em seus planos futuros ao concluírem os cursos.

Palavras-chaves: Educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio. Oportunidades educacionais. Trabalho. Ensino superior. Expectativas de futuro.

### **ABSTRACT**

This article analyzes the construction of expectations for the future of students in the 3rd year of all classes of secondary technical professional education articulated with secondary education in the courses of Administration, Agriculture and Mining at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí – IFPI *Campus* Paulistana. Based on this purpose, it dialogued with the debates on the distribution of educational opportunities in secondary education in Brazil; school-work and school-higher education. In this article, I argue that the expectations and future projects of the students surveyed move in a field of possibilities that involves the axis of educational training, insertion in higher education and professional insertion, with insertion in higher education being their main expectation. In the methodology,

---

<sup>1</sup> Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, [mercia.rybeiro@hotmail.com](mailto:mercia.rybeiro@hotmail.com)

a questionnaire was applied to the students in the period of conclusion of the course, obtaining the answer of 54 concluded of all the classes of the integrated high school, which allowed a quantitative and qualitative approach on the question of the research. As for the elaborated questions, the instrument addressed the socioeconomic and family profile and students' perceptions in relation to expectations and plans for the future. As for future expectations, students intensified the perspective of insertion in higher education in their future plans when completing the courses.

Keywords: Middle-level technical professional education articulated with high school. Educational opportunities. Work. University education. Future expectations.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a este artigo tem como objetivo analisar as expectativas de futuro dos estudantes da educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI *Campus Paulistana*. Visa, a partir desse propósito, dialogar com os estudos sobre distribuição das oportunidades educacionais no ensino médio brasileiro, escola-trabalho e escola-ensino superior.

Nesse artigo, discutirei uma das hipóteses da dissertação cujo argumento é que as expectativas e projetos de futuro dos estudantes pesquisados se movimentam em um campo de possibilidades que envolve o eixo da formação educacional, inserção no ensino superior e inserção profissional, sendo a inserção no ensino superior a principal expectativa deles. Sobre essa hipótese, argumento que as expectativas e projetos de futuro dos estudantes podem ser ressignificados no decorrer dos cursos, diante de um campo de possibilidades e da probabilidade de serem encontradas trajetórias plurais entre eles.

Nesse sentido, as noções de campo de possibilidade e de projetos podem ser consideradas fundamentais para a compreensão da maneira pela qual os projetos de futuro se movimentam ao longo das trajetórias escolares dos estudantes pesquisados. Assim,

Campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade. Estas, por sua vez, nos termos de Schutz, são resultado de complexos processos de negociação e construção que se desenvolvem com e constituem toda a vida social, inextricavelmente vinculados aos códigos culturais e aos processos históricos de *longue durée* (VELHO, 2003).

A partir da apreensão desse conceito, esse estudo busca uma compreensão das expectativas de futuro dos jovens estudantes concluintes do ensino médio integrado do IFPI de Paulistana em relação ao que planejam para o futuro. Conhecer o lugar da escola nessa situação também é importante, pois envolve toda a movimentação e as possíveis metamorfoses dos estudantes ao longo das trajetórias escolares. Com o resultado desse trabalho busca-se contribuir com os debates sobre distribuição de oportunidades educacionais.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As transformações pelas quais a educação brasileira passou nas últimas três décadas alteraram os cenários sociais e institucionais para a escolarização da juventude, possibilitando a massificação do ensino médio e o surgimento de um número significativo de jovens que representam a primeira geração de suas famílias a chegar aos bancos universitários (SENKEVICS E CARVALHO, 2020).

Entre 1995 e 2015, a escolaridade média da população de 18 a 24 anos cresceu de 6,5 para 9,9 anos completos de estudo, com substancial redução do índice de Gini educacional. As taxas de alfabetização e de cobertura dos ensinos fundamental e médio nunca estiveram tão altas, de modo que a escolarização básica tem paulatinamente deixado de representar uma barreira para o acesso ao ensino superior, entre o conjunto da juventude (SENKEVICS E CARVALHO, 2020).

Os autores supracitados apontam que as taxas líquidas de escolarização em nível superior também observaram forte crescimento, fruto da expansão de vagas e matrículas em faculdades e universidades pelo país afora, entremeada por políticas de inclusão que têm atuado para elevar a participação de grupos tradicionalmente excluídos das oportunidades de acesso, particularmente os jovens negros e de baixa renda. No entanto, longe de ter substituído as barreiras da escolarização básica, a expansão do ensino superior aconteceu em paralelo à manutenção do filtro do ensino médio, de tal maneira que a massificação do nível universitário se deu em um cenário marcadamente desigual de conclusão da educação básica (SENKEVICS E CARVALHO, 2020).

Diante da relevância desses temas para os debates no campo educacional, apresentamos uma análise descritiva de resultados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar – PNAD. A

referida pesquisa compreende o recorte temporal de 2004 a 2014, analisando a situação de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos no campo da educação, do trabalho e da vida familiar no Brasil. Entre os resultados apresentados, destacam que os dados analisados acenam para a continuidade da tendência de os brasileiros de 15 a 17 anos acessarem e permanecerem na escola (SPOSITO ET AL, 2018).

Nesse sentido, as pesquisadoras observam que

Em 2004, 81,8% dos indivíduos dessa faixa etária frequentavam uma instituição de ensino; dez anos depois, em 2014, esse índice subiu para 84,3%. Tendo em vista essa situação, é possível afirmar que a construção de conhecimentos acerca da condição juvenil e das vivências de moças e rapazes de 15 a 17 anos está cada vez mais relacionada àquilo que experimentam na escola e às tensões de se viver a condição de estudante, o que não significa subsumir suas experiências à dimensão estritamente escolar e estudantil (SPOSITO ET AL, 2018).

Além das discussões sobre o ensino médio no Brasil,

É também perceptível a importância que os jovens atribuem ao mundo do trabalho, o que exige de nós a reflexão sobre os constrangimentos por que passam, em função do lugar que ocupam na estrutura social e na inadequação do sistema educativo em relação às exigências do mundo atual. Conforme alerta Sposito (2005), tal qual a escolarização, no Brasil, “o trabalho também faz juventude”. Ou seja, trabalho e o emprego juvenil, associados à educação, são temas de grande presença nas agendas propostas pela juventude, em todas as suas dimensões (RIBEIRO E MACEDO, 2018).

Portanto, as tensões que envolvem ensino médio, escola, trabalho e ensino superior podem constituir indicadores relevantes, no sentido de compreender os caminhos que os estudantes vão percorrendo na escola. Portanto, as experiências vividas no interior dos sistemas educacionais podem fomentar reflexões que são muito caras na discussão sobre as desigualdades de oportunidades educacionais em nosso país, especialmente em relação ao ensino médio, principal gargalo da educação básica.

## **METODOLOGIA**

O *campus* localiza-se na zona urbana de Paulistana, distante 462 Km da capital Teresina<sup>2</sup>, na rodovia federal que perpassa a cidade, distante 5 Km do início da aglomeração urbana. No caso, o município de Paulistana faz parte do território de desenvolvimento denominado Chapada Vale do Rio Itaim, composto por dezesseis municípios piauienses numa área de aproximadamente 12.254,117 km<sup>2</sup>. Com uma população estimada em 133.411 habitantes<sup>3</sup>, esse território se destaca pelas potencialidades da ovinocaprinocultura, apicultura (mel, geleia real, própolis e derivados), cajucultura (processamento da castanha, doce e cajuína), mandiocultura, bovinocultura, mineração (mármore, granito, água mineral, calcário/cimento, gesso, argila, ferro) e a energia renovável (eólica e solar)<sup>4</sup>.

Considerando as condições estabelecidas pela pandemia da COVID-19<sup>5</sup> à época da pesquisa, as descrições e análises que apresentaremos a seguir são produto dos resultados obtidos através do questionário aplicado durante o último bimestre do ano letivo de 2020 com os concluintes do ensino médio integrado. Esse momento da pesquisa resultou na aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas, obtendo a resposta de 54 concluintes de todas as turmas em todos os cursos ofertados nessa forma de ensino<sup>6</sup>, o que permitiu uma abordagem quantitativa e qualitativa sobre as expectativas de futuro dos concluintes.

Nesse instrumento, as perguntas fechadas permitiram uma análise quantitativa, já as perguntas abertas, uma análise qualitativa. Quanto às perguntas elaboradas, o instrumento trata sobre o perfil socioeconômico, familiar e percepções dos estudantes em relação ao prosseguimento nos estudos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

---

<sup>2</sup> Dados obtidos na publicação Piauí em números. Disponível em: < [http://www.cepro.pi.gov.br/download/202001/CEPRO24\\_45c78f659a.pdf](http://www.cepro.pi.gov.br/download/202001/CEPRO24_45c78f659a.pdf) >. Acesso em: 15 dez. 2022.

<sup>3</sup> De acordo com os dados disponibilizados pelo IBGE. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br> >. Acesso em: 18 jan. 2023.

<sup>4</sup> As informações podem ser obtidas no endereço eletrônico a seguir. Disponível em: < [http://www.seplan.pi.gov.br/mapa\\_abril19.pdf](http://www.seplan.pi.gov.br/mapa_abril19.pdf) >. Acesso em: 18 jan. 2023.

<sup>5</sup> As informações podem ser obtidas na Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020 que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19, no Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020 que dispõe sobre a 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 e na Portaria nº 852, de 17 de março de 2020 que resolve suspender as aulas e o atendimento ao público externo a partir de 17 de março até 15 de abril de 2020 em todos os *campi* do IFPI e dá outras providências.

<sup>6</sup> Entre os 74 estudantes matriculados, 54 responderam, correspondendo à amostra de 73%.

Essa seção apresenta as descrições e análises gerais dos estudantes concluintes das turmas de Administração, Agropecuária e Mineração do IFPI de Paulistana. Na caracterização do perfil socioeconômico dos discentes, destacamos que 36 (67%) estudantes são do sexo feminino, 25 (46%) são pardos (a maioria), 52 (96%) são solteiros sem filhos, 33 (61%) moram com os pais, 32 (59%) informaram que a renda do grupo familiar é de até 1,5 salários mínimos e 45 (83%) não trabalham.

Na análise das impressões dos discentes, buscamos identificar nessas respostas as percepções que eles têm em relação ao campo de possibilidades diante da finalização dessa etapa de ensino. Ao perguntarmos até que nível de escolaridade os concluintes querem estudar, 34 (63%) responderam pós-graduação. Nessa questão, havia a opção de explicar com mais detalhes a resposta escolhida. No entanto, nem todos o fizeram, de modo que compartilharemos as seguintes justificativas informadas:

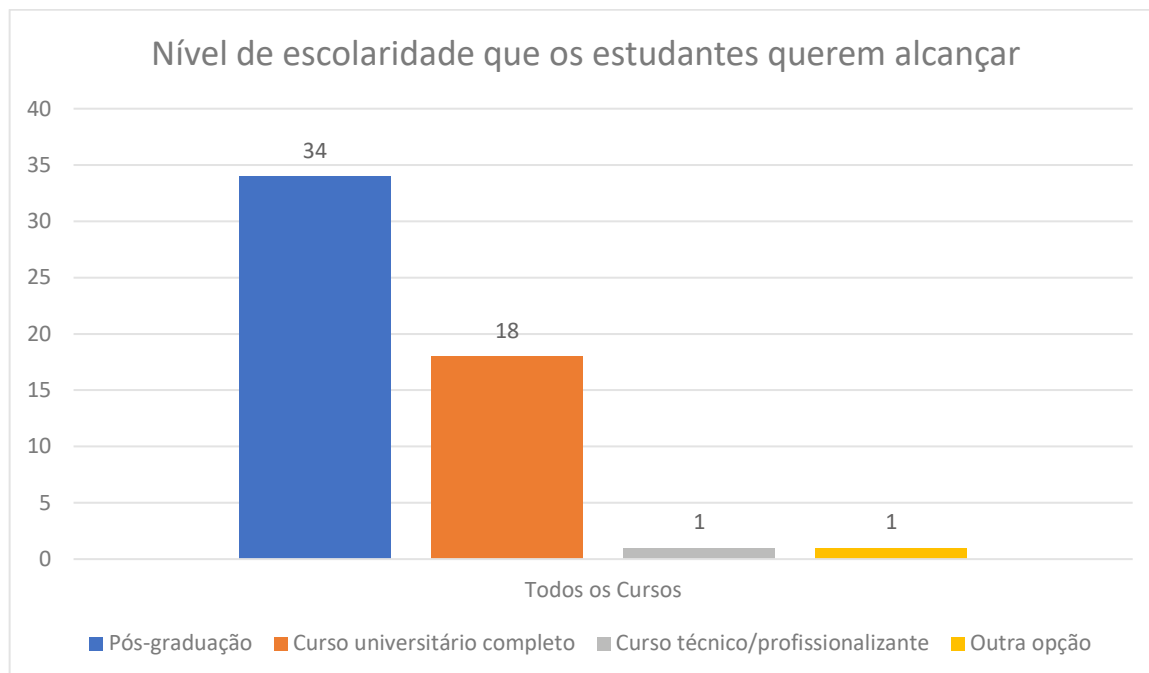
Pretendo fazer mestrado, doutorado e quem sabe um [sic] pós doctor.

Até o doutorado, se possível.

Doutorado.

Na sequência, 18 (33%) estudantes responderam curso universitário completo. Entre os últimos resultados, 01 (2%) discente respondeu que pretende estudar até se formar em um curso técnico/profissionalizante e mais 01 (2%) escolheu outra opção, especificando que pretende estudar “até chegar na formação que considero ideal e no momento não posso apontar qual seja”.

**Gráfico 01:** Nível de escolaridade que os estudantes querem alcançar



**Fonte:** Própria (2021)

Acompanhando a tendência de continuidade dos estudos, chegar à pós-graduação é o desejo da maioria dos concluintes. A esse resultado, soma-se o grupo que pretende concluir um curso no ensino superior. Agregando a maioria das respostas, essas duas categorias apontam que os concluintes têm altas expectativas educacionais.

Nesse referencial teórico, as análises sobre as expectativas de futuro demonstram que os estudantes do ensino médio integrado são quase unânimes em citar algum curso superior quanto ao que pretendem fazer após concluírem os cursos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA (PRADO, 2017). Essa intenção dos estudantes pode ser compreendida “como consequência da própria massificação do ensino médio e de seus efeitos sobre as chances de moças e rapazes em concluir a educação básica” (SPOSITO, 2018). Além disso, a mudança de perfil dos estudantes de 18 a 24 anos “também resulta da pluralidade de iniciativas que induziram, desde o início dos anos 2000, uma intensa expansão das matrículas no ensino superior” (SPOSITO, 2018).

Outra pesquisa mostra que,

O número de estudantes que tem desejos e expectativas de cursar o ensino superior e a pós-graduação é significativamente maior que os alunos que desejam encerrar sua carreira escolar ao término do 3º ano do ensino médio. Enquanto sete alunos desejam estudar até o 3º ano do ensino médio, 29 alunos



almejam cursar o ensino superior e pós-graduação. Em relação às probabilidades de alcançar estes níveis de ensino, nove alunos acham que será possível estudar até o 3º ano do ensino médio enquanto 27 acreditam ter possibilidades de cursar a educação superior e até mesmo a pós-graduação. (TEIXEIRA, 2021)

Assim, os últimos vinte anos foram marcados por políticas públicas voltadas a esse segmento populacional, em especial negros e indígenas, até então excluídos desse nível educacional (TOMMASI E CORROCHANO, 2020). Entre os objetivos dessas políticas, as pesquisadoras assinalam que a elevação da escolaridade, postergando a entrada dos jovens no mundo do trabalho seria o fio condutor que permitiria o ingresso deles no mercado mais bem qualificados.

## **CONCLUSÕES**

A partir do propósito de investigar a construção das expectativas de futuro dos estudantes do IFPI de Paulistana, argumentamos que as expectativas e projetos de futuro dos discentes pesquisados podem ser ressignificados no decorrer dos cursos, movimentando-se em um campo de possibilidades que envolve o eixo da formação educacional, inserção no ensino superior e inserção profissional, sendo a inserção no ensino superior a principal expectativa deles. Ressaltamos que os resultados encontrados vão ao encontro dos questionamentos que me estimularam a propor essa pesquisa, confirmando essa hipótese.

Sobre a intenção dos estudantes prosseguirem nos estudos ao concluírem os cursos, observamos em todos os cursos que as expectativas estão concentradas em ingressar no ensino superior. A maioria dos estudantes, no todo, busca a continuidade dos estudos, em especial o acesso ao ensino superior.

Dada a condição pela qual atravessou o país à época da pesquisa com o início da pandemia, não foi possível aplicar outros instrumentos de pesquisa para analisar algumas questões que extrapolaram o alcance do questionário. Dentre elas, consideramos importante analisar se as retenções ocorridas nessa etapa de ensino repercutem nas expectativas de futuro dos estudantes e se influenciam na evasão daqueles que saíram da escola. Para analisar tais questões, exemplificamos que um caminho possível seria etnografar a rotina escolar dos discentes.

Esse trabalho vem somar-se às pesquisas sobre o ensino médio integrado na região Nordeste, mudando o eixo de reflexões e análises das regiões Sul e Sudeste. Conectada às

pesquisas de Prado (2017) no Maranhão e Teixeira na Bahia (2021), esse artigo configura-se como mais um estudo da região Nordeste sobre trajetórias escolares que nos ajuda a entender que escola esses jovens estudantes concluintes querem.

A partir das “vozes” dos estudantes investigamos suas expectativas e planos para o futuro. Marcado pelo processo de interiorização proposto pelo plano de expansão da Rede Federal, o IFPI de Paulistana exemplifica o alcance das políticas públicas dos últimos vinte anos. Ainda que persistam as dificuldades, tanto Paulistana quanto o território de desenvolvimento têm oportunidade de acessar todos os cursos ofertados nesse *campus*, especialmente os do ensino médio integrado.

Nessa perspectiva, são esses estudantes do semiárido piauiense, invisíveis na literatura acadêmica, que nos dizem muito sobre o que é o Brasil. Conforme os resultados apresentados, dar continuidade aos estudos, trabalhar e poder acessar o ensino superior representam as oportunidades mais marcantes no horizonte das expectativas de futuro dos jovens estudantes pesquisados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020.** Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020.** Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União – Seção 1 – 2020, p. 66. Disponível em: < <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=66&data=06/04/2020> > . Acesso em: 15 set. 2020.

PIAUI. CEPRO. **Piauí em números.** 11. ed. Teresina, 2019. Disponível em: < [http://www.cepro.pi.gov.br/download/202001/CEPRO24\\_45c78f659a.pdf](http://www.cepro.pi.gov.br/download/202001/CEPRO24_45c78f659a.pdf) >. Acesso em: 20 mai. 2020.

PIAUI. Diretoria de Gestão de Pessoas. **Portaria nº 852, de 17 de março de 2020.** Disponível em: < [http://www.ifpi.edu.br/coronavirus/reit\\_digep\\_2020\\_bes\\_edextra292.pdf](http://www.ifpi.edu.br/coronavirus/reit_digep_2020_bes_edextra292.pdf) > . Acesso em: 15 set. 2020.

PRADO, Ruth Maria Moraes Oliveira. **Investigando trajetórias escolares na formação profissional técnica de nível médio: o caso do IFMA – Campus Maracanã.** 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RIBEIRO, Eliane; MACEDO, Severine. Notas sobre políticas públicas de juventude no Brasil: conquistas e desafios. **Rev. Cien. Soc.**, Montevideo , v. 31, n. 42, p. 107-126, jun. 2018 .

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos Avançados [online]**, v. 34, n. 99, p. 333-352, mai.-ago. 2020. Disponível em: <  
<https://www.scielo.br/j/ea/a/WXhh8DX9tfM5YYnPpbmqMTb/?lang=pt#>>. Acesso em 05 set. 2021.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educ. Pesqui.** , São Paulo, v. 44, p. 01-24, e170308, 2018.

TEIXEIRA, Anna Donato Gomes. **Juventude, educação profissional e projetos de futuro: trajetórias de mediação entre escola e trabalho.** 2021, 300 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

TOMMASI, Livia de; CORROCHANO, Maria Carla. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo , v. 34, n. 99, p. 353-372, ago. 2020. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142020000200353&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000200353&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 03 nov. 2020.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

## **UMA ABORDAGEM COM OBJETOS DE APRENDIZAGEM DIGITAIS PARA ENSINO DE FRAÇÖES DO 5º ANO.**

Clésia Jordânia Nunes da Costa<sup>1</sup>  
Jefferson Alexandre do Nascimento.<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho é um recorte do trabalho de conclusão do curso de pós-graduação, nível especialização que se dispôs a analisar as habilidades matemáticas a respeito do conceito e representação dos números racionais à luz do proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 5º ano do Ensino Fundamental. O estudo considerou como pontos de inquietação a dificuldade e aversão dos estudantes com o conteúdo de frações, propondo assim a elaboração de uma sequência didática, que tomou como ferramenta auxiliar no ensino, os Objetos de Aprendizagem (OAs), a fim de atender às habilidades para o ensino de frações dispostas pela BNCC a partir do 4º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, realizamos um estudo, com uma turma de 6 alunos do 5º ano de uma escola privada, do município de Parnamirim/RN. A pesquisa foi organizada em três momentos: i) aplicação do teste de nivelamento (pré-teste); ii) aplicação da sequência didática e iii) pós-teste. De posse dos resultados obtidos com o teste de nivelamento, podemos constatar que, apesar de todos os alunos já terem tido contato de maneira introdutória com o estudo das frações, apresentaram dificuldades em atender às habilidades de representar e compreender de maneira significativa o conceito de fração, não conseguindo atender às habilidades descritas pela BNCC de: representar a fração de uma parte, que envolve, implicitamente, o conceito e a representação de uma fração. Diante do exposto, buscamos meio às plataformas digitais possibilidades de uma aprendizagem mais significativa.

**Palavras Chaves:** Fração, Objetos de aprendizagem (OA), BNCC, Sequência didática.

### **ABSTRACT**

The present work is an excerpt from the postgraduate course completion work, specialization level, which was willing to analyze the mathematical skills regarding the concept and representation of rational numbers in the light of what was proposed in the National Common Curricular Base (BNCC) for the 5th year of Elementary School. The study considered the difficulty and aversion of students with the content of fractions as points of concern, thus

<sup>1</sup> Licenciatura em Matemática, UFRN, [clesia\\_j@hotmail.com](mailto:clesia_j@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestrado Profissional em Matemática - PROFMAT, UFRN, [jeffersonbf2017@gmail.com](mailto:jeffersonbf2017@gmail.com)

proposing the elaboration of a didactic sequence, which took Learning Objects (LOs) as an auxiliary teaching tool, in order to meet the needs of for teaching fractions arranged by the BNCC from the 4th year of elementary school onwards. For that, we carried out a study with a group of 6 students from the 5th year of a private school in the city of Parnamirim/RN. The research was organized in three moments: i) application of the leveling test (pre-test); ii) application of the didactic sequence and iii) post-test. Based on the results obtained with the placement test, we can see that, despite all the students having already had introductory contact with the study of fractions, they had difficulties in meeting the abilities to represent and understand the concept of fraction in a meaningful way. , failing to meet the skills described by the BNCC of: representing the fraction of a part, which implicitly involves the concept and representation of a fraction. Given the above, we seek possibilities for more meaningful learning through digital platforms.

**keywords:** Fraction, Learning objects (OA) , BNCC, Following teaching.

## **INTRODUÇÃO**

Tornando a dificuldade presente em todos os níveis de ensino, seja no ensino fundamental e ensino médio e em alguns casos levadas até o educação superior, dificuldades que vão desde a compreensão da fração como parte de um todo, em sua representação até as propriedades operatórias (adição, subtração, multiplicação e divisão) que em sua maioria são habilidades desenvolvidas no ensino fundamental I e definidas como básicas, mas é notória e histórica a dificuldade apresentada pelos alunos, pesquisas na área de educação matemática evidenciam que são inúmeras as dificuldades encontradas no ensino e na aprendizagem de tal conteúdo. Tendo em vista, que tal conteúdo é concebido com dificuldade pelos alunos que vem de um ensino apenas com números naturais, sem a conexão com outros conjuntos, aumentando seus déficits, como relata Bolognani (2015) em seus estudos.

Nas turmas do ensino fundamental é muito comum ouvir relatos por parte dos professores quanto à dificuldade de construir de maneira satisfatória o conceito de fração e por parte dos alunos relatos dos problemas na compreensão, o que corrobora para um bloqueio cognitivo e conseqüentemente surgem os déficits com as operações futuras. O ensino da fração chega no 4º ano transpassando com toda construção dos números naturais e a sua possibilidade de representação de uma divisão exata ou não exata.

Até então o universo numérico dos alunos é composto essencialmente por números naturais, sendo assim todas as divisões realizadas propositalmente resultam em um número natural, mas agora são apresentadas divisões nas quais o resultado não é necessariamente um

número natural, o que é enxergado com estranheza por parte dos alunos, gerando questionamentos como: “é possível?”, “como assim?”, abrindo lacunas para as dificuldades, como relatam Pereira e Zuniga (2015):

Existem vários fatores que contribuem para o déficit desse conteúdo, como por exemplo o fato dele ser tratado até o sétimo ano do ensino básico, pois os anos seguintes são reservados para álgebra e funções. É necessário que sejam bem trabalhados com crianças de até 10 anos de idade os conceitos de frações aparentes, impróprias e também o fato de que existem frações que representam números inteiros. Caso isso não seja feito, é provável que sejam geradas então dificuldades que os acompanharão até o Ensino Superior (PEREIRA e ZUNIGA, 2015, p. 2).

Nosso objetivo é possibilitar um ensino significativo por meio do uso de Objetos de Aprendizagem (OAs) que foram selecionados em repositórios na *web*, classificados com base nas habilidades de reconhecer e representar frações, compreendendo o seu conceito por meio do uso desses objetos, permitir ao estudante a compreensão e o interesse no conteúdo como afirma Oliveira (2019, p. 76) “As frações, quando trabalhadas de forma lúdica tem o poder de fazer o aluno se interessar pelo conteúdo auxiliando na compreensão.”

O uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) mostrou-se indispensável, não só por sua potencialidade lúdica e explicativa, mas pelo cenário no qual o quadro não era mais uma ferramenta palpável, circunstanciada pelo período de isolamento social, consequência da Pandemia da Covid-19. As TICs são ferramentas que auxiliam na comunicação, como os aplicativos de comunicação instantânea, sistemas de armazenamento, disponibilidade de conteúdos e informações, plataformas *onlines* de chamada, permitindo de forma direta a comunicação e interação entre aluno, professor e conteúdo com o uso de OAs, além de preparar para o mundo externo, como aponta Carneiro e Passos (2014):

Concordamos com essa perspectiva, porque com o uso das TIC integrado às diversas disciplinas, os estudantes também estarão aprendendo, por exemplo, a utilizar o processador de texto, a planilha eletrônica e a Internet, ao mesmo tempo em que haverá uma alteração da dinâmica da aula e também das formas de ensinar e de aprender (CARNEIRO e PASSOS 2014, p.103).

Os Objetos de Aprendizagem apresentam-se como uma alternativa para as aulas virtuais e presenciais, como observa Teixeira (2012):

Ao utilizar esses recursos no processo de ensino-aprendizagem matemática, espera-se que os educadores possam contribuir para auxiliar os alunos a perceberem a aplicabilidade dos conceitos matemáticos em seu dia a dia ou então como ocorreu

o processo de construção de conceitos e representações matemáticas. Acredita-se que os objetos de aprendizagem (OA), por exemplo, além de auxiliar no entendimento de um determinado conteúdo de forma mais atrativa, deve também despertar a curiosidade nos alunos, bem como seu senso crítico perante as mais diversas situações com as quais ele possa se deparar. (TEIXEIRA, 2012, p.10).

Se antes o uso de ferramentas digitais e acesso a internet, eram restritos no contexto escolar, agora são ferramentas fundamentais, seja para o professor ministrar as suas aulas, seja para o aluno explorar os conceitos e suas aplicações. O que temos aqui é a classificação de ferramentas antes vistas como de lazer, sendo ressignificadas para o processo de ensino e aprendizagem na matemática, sendo mais um suporte para o ensino desenvolvida ao longo da história da humanidade, seja para o seu desenvolvimento ou mesmo seu ensino que segundo D'Ambrosio (2009):

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo de matema] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo de etnos]. (D'AMBROSIO, 2009, p. 60).

Buscando atender às demandas apontadas pelo teste de nivelamento, que diz respeito especificamente às habilidades de reconhecer e representar frações elementares para o 5º ano. Estrutturamos um planejamento, disposto a demonstrar que a nossa hipótese, de que os objetos de aprendizagem, são eficazes como auxiliares na sala de aula, desde que haja uma sequência didática que permita observar os dados de forma quantitativa e qualitativamente, dispomos a pesquisa em: a) aula expositiva dialogada, com apresentação de problemas do cotidiano, dispondo do tempo de 100 minutos ; b) aula prática com o uso de dois OAs: em que ambos os objetos permitiram trabalhar, o conceito de fração, a representação, assim como, identificar o numerador e denominador.

Para avaliar a eficácia da sequência aplicada, realizamos a aplicação de um pós-teste, tabulando e realizando uma análise comparativa dos resultados de forma quantitativa e qualitativa, expostos neste trabalho, por voz dos estudantes também apresentaremos suas impressões sobre a atividade.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de fração irrompe o universo numérico do aluno, que está habituado apenas com os números naturais, construídos a partir de enumeração de objetos como brinquedos por exemplo, em que a divisão é ou não possível, exata ou não exata, agora o aluno é levado para uma situação na qual a divisão não necessariamente será dada por um número natural. Dentro da unidade temática números, saltamos da proposta de resolver problemas de contagem com números naturais, para o reconhecimento das frações unitárias, transição recebida com estranheza e incompreensão pelos estudantes, gerando questionamentos de “onde uso isso?”, “para que serve?”, “no dia normal onde se aplica?” São questionamentos como esses que ouvimos sempre que iniciamos a abordagem com esse tema, trabalhado de forma distal da realidade e mecânica, como descreve Lopes (2008):

O ensino de frações tem sido praticado como se nossos alunos vivessem no final do século XIX, um ensino marcado pelo mecanicismo, pelo exagero na prescrição de regras e macetes, aplicações inúteis, conceitos obsoletos, “carroções”, cálculo pelo cálculo. Esta fixação pelo adestramento empobrece as aulas de matemática, toma o lugar de atividades instigantes e com potencial para introduzir e aprofundar ideias fortes da matemática. (LOPES, 2008, p. 20-21).

É cotidiano para os nossos alunos ouvir e falar, “metade”, “meio dia”, “falta meia hora”, mas é notório que reproduzir a fala é inconsciente, pois ao tentar transpor para a escrita matemática, quando necessário e questionados: “quanto é meio dia?”, “quanto é a metade de uma maçã?”, um silêncio se instala e os obstáculos se delineiam ao decorrer da aula, evidenciando a fissura entre números naturais e números racionais impostos pela incompreensão do que é uma fração, dificuldades essas abordadas pelo PCN (BRASIL, 1998):

- cada número racional pode ser representado por diferentes (e infinitas) escritas fracionárias: por exemplo,  $1/3$ ,  $2/6$ ,  $3/9$ ,  $4/12$ , ... são diferentes representações de um mesmo número;
- a comparação entre racionais: acostumados com a relação  $3 > 2$ , terão de compreender uma desigualdade que lhes parece contraditória, ou seja,  $1/3 < 1/2$ ;
- se o “tamanho” da escrita numérica, no caso dos naturais, é um bom indicador da ordem de grandeza ( $8345 > 83$ ), a comparação entre  $2,3$  e  $2,125$  já não obedece ao mesmo critério;
- se, ao multiplicar um número natural por outro natural (sendo este diferente de 0 ou 1) a expectativa é a de encontrar um número maior que ambos, ao multiplicar 10 por  $1/2$  se surpreenderão ao ver que o resultado é menor do que 10;
- se a sequência dos números naturais permite estabelecer sucessor e antecessor, para os racionais isso não faz sentido, uma vez que entre dois números racionais quaisquer é sempre possível encontrar outro racional;



- assim, o aluno deverá perceber que entre 0,8 e 0,9 estão números como 0,81, 0,815 ou 0,87 (BRASIL, 1998, p. 101).

O que nos impulsionou a transpor as estratégias que projetam o conjunto numéricos para a realidade, realizando conexões entre o número e a sua representação, possibilitando uma interseção entre conteúdo e dia a dia, como defende D'Ambrosio ( 2012):

A educação formal é baseada ou na mera transição (ensino teórico e aulas expositivas) de explicação e teorias, ou no adestramento (ensino prático com exercícios repetitivos) em técnicas e habilidades. Ambas as alternativas são totalmente equivocadas em vista dos avanços mais recentes do nosso entendimento dos processos cognitivos. Não se pode avaliar habilidades cognitivas fora do contexto cultural. ( D'AMBROSIO, 2012, p. 109)

Entretanto, alinhar a realidade ao estudo dos números racionais, exige do professor uma proposta didática calcada na realidade da turma, a fim de aproximar ensino e realidade, dando significado e espaço de aplicação ao conceito de fração. Para tanto, alguns autores defendem que o professor precisa diversificar as formas de ensinar fração, variando as ferramentas usadas, olhando para o contexto do estudante, dando significado àquele ensinamento, como aponta Lopes (2013), em seu trabalho.

A humanidade em toda sua história desenvolveu ferramentas de auxílio para o seu dia a dia e na educação não vem sendo diferente, buscando possibilitar inovações tecnológicas a fim de: facilitar, aplicar ou expor a matemática escolar no cotidiano, seja no uso de problemas, com material manipulativo, jogos educacionais e, agora , os objetos digitais de aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, em que se faz necessário alinhar o uso das tecnologias digitais aos documentos oficiais que direcionam o currículo da escola.

Tomamos como referência a Base Nacional Comum Curricular publicada em 2018, que se propõe a garantir o mesmo currículo educacional para todo o Brasil. Disposta em unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades, a BNCC visa ainda possibilitar um ensino da matemática proximal entre a teoria e a realidade, na qual a matemática possa ser compreendida como uma ciência humana, em sintonia com as necessidades sociais, agentes intensificadores do desenvolvimento da matemática aplicada, que por sua vez é feita para melhor atender o ser humano, além de desenvolver um raciocínio lógico, crítico e

investigativo, resolvendo problemas com dados exposto em um espaço social relacionando possibilidades de resolução.

## METODOLOGIA

Para este estudo usamos uma abordagem quantitativa e qualitativa, visando explorar a potencialidade do uso de objetos de aprendizagem para o ensino das frações. A pesquisa objetivou elaborar uma sequência didática, que possibilitasse ao estudante a compreensão do conceito e da representação de uma fração de forma efetiva, usando objetos digitais de aprendizagem. A principal motivação para realização desse trabalho de pesquisa foi a histórica dificuldade que os alunos apresentam na compreensão do conceito de uma fração e sua aplicação, não obstante ficou evidente e flagrante a reação de desânimo e dificuldade demonstrada pela turma do 5º ano, quando apresentamos a proposta do trimestre e nele havia o estudo das frações.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola privada, com uma turma do 5º ano do ensino fundamental que tem 6 alunos, situada no município de Parnamirim. A turma vem desde março de 2020 em aulas remotas, com diversas dificuldades de acesso, conexão, e de compreensão do tema devido a quebra da sequência das aulas, com suspensão e faltas, devido a pandemia vivenciada. Para constatar a nossa hipótese, realizamos um teste de nivelamento que foi baseado na unidade temática “álgebra”, com foco nas habilidades propostas pela BNCC que aponta que os alunos do 5º ano deveriam trazer do 4º ano as habilidades expostas no quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 - Habilidades Matemáticas do 4º ano.**

| <b>Habilidades</b>   |
|--|
| <b>(EF04MA09)</b> Reconhecer as frações unitárias mais usuais ( $\frac{1}{2}$ , $\frac{1}{3}$ , $\frac{1}{4}$ , $\frac{1}{5}$ , $\frac{1}{10}$ e $\frac{1}{100}$ ) como unidades de medidas menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso. |
| <b>(EF04MA10)</b> Reconhecer que as regras dos sistemas de numeração decimal podem ser entendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.                      |

**Fonte:** BRASIL, 2018.

As habilidades descritas para o 4º ano, se colocam a partir do “reconhecer as frações unitárias”, mas como fazer esse reconhecimento, se os alunos em questão

escutam, usam em seu vocabulário do dia a dia, mas não há resposta concreta na expressão escrita, como foi possível constatar com o pré-teste. Diante do exposto, esquematizamos a sequência didática em linearidade, no reconhecer e representar as frações, olhando para o cotidiano. Como objetivo principal alinhamos as habilidades do 4º e 5º, usando as habilidades apontadas pela BNCC.

**Figura 2-** Prática com Geogebra: OA,Trabalhando o conceito de Fração.

**Fonte:** AUTORA, 2021.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **PRÉ-TESTE (Quantidade de acertos/Questão)**

Para conseguir definir qual das habilidades explorar com o uso do geogebra, usamos os dados que o teste de nivelamento ofereceu por meio do gráfico a seguir.

**Gráfico 1** - Número de acertos por questão.

**Fonte:** AUTORA, 2021.

Obtivemos que toda a turma não atingiu o nível de conhecimento disposto pelas habilidades das questões de um a cinco, em que as habilidades se referem a reconhecer as frações mais usuais (EF04MA09), e ler e escrever, ordenando números racionais (EF05MA02), já as questões cinco e seis que se referem a problemas envolvendo frações no dia a dia, teve respectivamente, 83,33% e 66,66% de acerto, afirmando o quanto é importante essa relação proximal entre o conteúdo e sua expressão diária. Observa-se também que o Aluno um, em azul mais escuro, não aparece no gráfico, já que o mesmo não acertou nenhuma das questões do teste de nivelamento, por essa razão a barra vertical do gráfico vai até o número cinco.

#### 4.4 PÓS-TESTE (Quantidade de acertos/Questão)

Como resultado da sequência didática aplicada, temos o gráfico 3, apresentando os resultados do pós-teste. Obtendo 100% de acerto dos alunos participantes (cinco nessa fase) no pós-teste, nas questões referentes ao saber estabelecido para 4º ano, aspirando-se, o conhecer sobre: representar e reconhecer uma fração em sua forma geométrica, realizando também coesamente na forma racional.

**Gráfico 3** - Resultados - pós-teste.

**Fonte:** AUTORA, 2021.

Conseguimos então atender às habilidades EF04MA09 referente ao 4º ano, responsável por Reconhecer frações unitárias mais usuais, e EF05M02 e EF05M03, que diz ler e escrever, ordenando números racionais, referente ao 5º ano. Já a questão 4 referente a representação dos racionais na reta, observa-se que nenhum dos alunos conseguiu atender nessa fase da pesquisa, pois não foi trabalhada de forma direta na sequência didática, mas que é exigida dentro das habilidades que serão trabalhadas futuramente, assim como os problemas envolvendo as operações fracionárias.

Para registro realizamos uma atividade investigativa sobre o uso do geogebra, composto de seis questões, com três de caracterização do perfil dos alunos e três sobre o uso da ferramenta, dos 6 alunos participantes, 83,33% responderam no questionário que “sim”, conseguiram visualizar o conteúdo trabalhado por meio do OA usado e 100% registraram que gostaram da atividade e gostariam de mais atividades como a que foi realizada, a seguir figura 4, com a resposta de um dos alunos para a questões 4, sobre a proposta.

**Figura 4-** Pontos positivos e negativos do uso da geogebra.

**Fonte:** AUTORA, 2021.

## CONCLUSÕES

Consideramos que uma sequência de ensino, alinhada ao uso de ferramentas digitais, são elementos potentes para uma sequência de ensino com mais participação e engajamento dos alunos, que mesmo com as dificuldades impostas pela pandemia do coronavírus e estruturais, concluímos portanto que uso de uma sequência didática, que buscou na sala de aula os problemas introdutórios da aula expositiva dialogada para a exploração do conceito de fração, deu mais sentido e projeção das frações no dia a dia, alinhando com exercícios de aplicação no vivenciado pelos alunos, estreita a relação entre a escola e a vida deles, e ao usar as ferramentas digitais trouxemos a dinâmica da interação com o exercício de forma participativa e interacional, em que mesmo o aluno 1, que não acertou nenhuma questão no pré-teste, participou da prática com disposição e interesse.

Constatamos como os OAs são oportunos, em um contexto, que a manipulação de materiais didáticos é imprescindível, para a concretização do conteúdo trabalhado dentro de uma proposta, onde o professor busca: fixar, aplicar e revisar o exposto de forma interativa e participativa, em os alunos se vejam motivados e interessados a fazer parte da atividade, dando significado ao que está sendo trabalhado para sua vida extraclasse, tendo o professor como esse mediador e facilitador dessa aplicação de conteúdo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, Ministério da Educação, 1997. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, Ministério da Educação, 1998. BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. BOLOBNANI, Ana Carla de Almeida. **Ensino e aprendizagem de frações mediados pela tecnologia : Uma análise à luz da teoria dos campos conceituais de Vergnaud**. Universidade Federal de Itajubá, Programa de pós-graduação em ensino de ciências e mestrado profissional. Itajubá, Março de 2015. CARNEIRO, Reginaldo Fernando; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: Limites e possibilidades**. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199729>, Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 101-119, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/729/328>>

LOPES, Antônio José. **O que nossos alunos podem estar deixando de aprender sobre frações, quando tentamos lhes ensinar frações.** Bolema, Rio Claro, SP, Ano 21, n. 31, p. 1- 22, 2008. LOPES, Adriane Trindade, PATRICIO, Rafael Silva. **O uso de jogos no ensino de frações.** Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ISSN 2178–034X.

MAGINA, Sandra; CAMPOS, Tânia. **A Fração nas Perspectivas do Professor e do Aluno dos Dois Primeiros Ciclos do Ensino Fundamental,** Boletim de Educação Matemática, vol. 21, núm. 31, 2008, pp. 23-40 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Rio Claro, Brasil.

MONTEIRO, Alexandre Branco e OLIVEIRA,GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira **Dificuldades na Aprendizagem de Frações: Reflexões a partir de uma Experiência Utilizando Testes Adaptativos.** ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.7, n.2, p.103-135, novembro de 2014ISSN 1982-5153.Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38217/29121> >

SILVA, C. M; Teixeira, E. M. M; Müller, T. J. **Objetos de aprendizagem no ensino de matemática: uma possibilidade no ensino e aprendizagem das frações.** ReviSeM, Ano 2019, N°. 1, p. 82 – 96. SILVA, Larissa Soares Oliveira; LAGE, Milena Rosa; GONÇALVES, Sulamita Almeida Cardoso; PEREIRA, Ana Amélia de Souza; ARAUJO, Ludmilla Carneiro; MARIA, Giovana Costa ; SALES, Adriane. **Estudo de frações nos anos finais do ensino fundamental I: A utilização de jogos lúdicos no ensino aprendizagem de frações.**

WILEY, D. A. **Learning object design and sequencing theory. Doctoral dissertation,** Brigham Young University. 2000.

## USO DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO FORMA DE ABORDAGEM DOS ASSUNTOS DE QUÍMICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Antonio Eduardo da Silva Araújo<sup>1</sup>  
Carlos Antônio Barros e Silva Júnior<sup>2</sup>

### RESUMO

Na maioria das escolas de Ensino Fundamental, a disciplina de Química é introduzida durante o Ensino Fundamental II, principalmente no 9º ano, sendo inserida na disciplina de Ciências. Embora todas as disciplinas das Ciências da natureza estejam ligadas e compartilhem conhecimentos, uma sistematização mais efetiva de cada uma das áreas se faz necessária para que os estudantes tenham uma aproximação maior com a Química, disciplina que será desenvolvida durante todo o Ensino Médio. Na perspectiva de observar e analisar como ocorre a introdução da química no ensino fundamental II, o seguinte projeto evidencia a necessidade de interligar o ensino de ciências com o de química, ou seja, adentrar o ensino e abordar assuntos da química no ensino fundamental II, pois hoje há uma necessidade em trazer essas diversificações no âmbito escolar essencialmente nos anos iniciais (ensino fundamental II) com o propósito de estabelecer noções iniciais da química, como também preparar o estudante para o ensino médio. Para efetivação desta proposta, serão utilizadas metodologias próprias da área de química adentradas ao ensino de ciências com o intuito de intercalar a iniciação científica e também diversificar o ensino utilizando aulas experimentais e teóricas de Química em instituições da cidade de Carnaubais/RN.

Palavras-chave: Ensino de ciências, Ensino de Química, Ensino fundamental II, Noções iniciais da química, Iniciação científica.

### ABSTRACT

In most Elementary Schools, the subject of Chemistry is introduced during Elementary School II, mainly in the 9th grade, being inserted in the subject of Sciences. Although all disciplines of the Natural Sciences are linked and share knowledge, a more effective systematization of each of the areas is necessary so that students have a closer relationship with Chemistry, a discipline that will be developed throughout High School. From the perspective of observing and analyzing how the introduction of chemistry in elementary school II occurs, the project highlights the need to link the teaching of science with that of chemistry, that is, to enter teaching and address chemistry issues in elementary school II, as today there is a need to bring these diversifications into the school environment essentially in the early years (elementary school II) with the purpose of establishing initial notions of chemistry, as well as preparing the

<sup>1</sup> Licenciatura em Química, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, campus Ipanguaçu, [eduardo613666@gmail.com](mailto:eduardo613666@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, campus Ipanguaçu, [carlos.junior@ifrn.edu](mailto:carlos.junior@ifrn.edu)



student for high school. To carry out this proposal, methodologies specific to the area of chemistry will be used in science teaching in order to intersperse scientific initiation and also to diversify teaching using experimental and theoretical Chemistry classes in institutions in the city of Carnaubais/RN.

Keywords: Science teaching, Chemistry teaching, Elementary school II, Basic notions of chemistry, Scientific initiation.

## INTRODUÇÃO

A disciplina de ciências naturais contribui de maneira progressiva no processo de ensino aprendizagem, na qual transmite conhecimentos considerados como princípios iniciais, este por vez contribui com uma pequena parcela de conhecimento transmitido acerca de tal assunto. Dessa forma o ensino de ciências perde um pouco de seu potencial, por esse motivo faz-se necessário uma introdução da química nos anos iniciais, abordando assuntos e metodologias como uma forma de complemento explicativo para o ensino de ciências e ao mesmo tempo, despertar olhares para o ramo da química possibilitando a inserção do campo científico no ensino fundamental II. Segundo Lottermann (2012), quando a linguagem é trabalhada em sala corretamente, adotando o significado de conceitos e das representações químicas, o estudante começa a ter outra visão do estudo, pois lhe foi dada a possibilidade de compreender fatos, fenômenos antes não compreendidos.

“A BNCC não inovou o Ensino de Ciências no Ensino Fundamental. Ainda trata a Química, Física e Biologia como conteúdos de Ciências” (BRASIL, 2018). Contudo a introdução da química e a iniciação científica são pontos tratados especificamente no ensino médio, tendo restrições no ensino fundamental II, pois estão diluídos na matéria de ciências e entre outras, seus assuntos não são direcionados, ou seja, passados adiante, pois o professor de ciência por vez os considera difíceis para serem ministrados. Trabalhar conceitos químicos é uma forma de abranger as ciências e seus conhecimentos básicos e a partir desta abordagem os alunos podem despertar a curiosidade sobre o campo científico.

O processo de ensino aprendizagem constitui-se por etapas que vão desde os anos iniciais passando pelo fundamental I,II até chegar no médio e superior, essas etapas consistem em abordagens de áreas diferentes do conhecimento que são percorridos com o uso de metodologias totalmente diferentes. Em princípio o ensino de ciências naturais transmite conhecimentos relacionados com uma área mais complexa considerada também uma ciência (a química), está por vez nos rodeia e explica os conhecimentos e princípios das ciências naturais.

Com isso evidenciar ou adentrar uma noção inicial da química no ensino fundamental II, poderá trazer respostas concretas sobre determinados fatores, como também pode preparar o estudante para o ensino médio.

Dessa forma, é necessário intercalar o ensino da química com o de ciências naturais no ensino fundamental II, para estabelecer uma noção inicial da química a partir de uma correlação baseada em conhecimentos básicos entre as mesmas, como também busca preparar o estudante para o ensino médio e inserir o campo científico (iniciação científica) nesta etapa de ensino (fundamental II). Paralelo a isso, introduzir a área da química juntamente com a de ciências naturais é uma maneira de concretizar a contextualização das duas ciências, evidenciando o propósito e a finalidade das mesmas, além disso estabelecer esta abordagem e relação da química com a ciências naturais é uma forma de implementar metodologias e assuntos que possibilite respostas concretas ao entendimento dos estudantes e uma noção do campo científico para estimular a curiosidade, o interesse e a vontade de aprender dos educandos. Dessa maneira, o presente artigo busca adentrar conhecimentos químicos ao ensino de ciências no fundamental II com o propósito de fazer uma abordagem dos assuntos da disciplina de química dentro dos conteúdos de ciências, pois dessa forma pode-se diversificar o ensino de ciência através de respostas claras e precisa estabelecidas pela junção das disciplinas, como também possibilita o uso da iniciação científica nesta etapa de ensino.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1. O ensino fundamental**

O ensino fundamental sendo este compreendido como I e II se caracterizam como uma base de crescimento para o segmento de seus educandos. O mesmo se impõe como um importante passo para o desenvolvimento de cidadãos ativos e uma sociedade na qual todos possam participar nas tomadas de decisões e possam ter o poder de escolha. Entretanto esta etapa de ensino por vez não evidencia os interesses dos estudantes uma vez que a educação participa da formação de indivíduos que compõem nossa comunidade. Paralelo a isso, podemos citar como é realizada a abordagem do ensino de ciências nesta etapa de ensino, sendo que a mesma é tratada de forma simplista, ou seja, é tratado o básico dessa disciplina, uma vez que não há o foco de enaltecer os princípios da então ciência. Ensinar ciências naturais não é somente tratar o que é mais interessante e sim ensinar como é construída, como ela se fundem com outras áreas do conhecimento, qual a importância, quais os seus riscos e entre outros exemplos, ou seja, é abordar um contexto complexo na qual possa ativar os questionamentos,

a curiosidades e principalmente o interesse de seus educandos como também de toda sociedade.

## 2. A relação do ensino de Ciências com o de Química

A inclusão do ensino de ciências no Brasil ocorreu de maneira gradual por volta de 1970, atendendo um público alvo mais jovem. Segundo KRASILCHIK (2012) “a partir daí, por legislação, o ensino de ciências passou a fazer parte do rol de disciplinas do currículo infantil”. O mesmo é considerado um estudo importante na etapa do ensino fundamental II, mas ainda se constitui como um desafio para a maioria dos professores deste segmento da educação. Para Barbosa Lima e Carvalho (2004, p. 316) é por meio do Ensino de Ciências no Ensino Fundamental que os alunos são convidados a:

[...] pensar, teorizar, elaborar, provar, experimentar, comprovar e discutir hipóteses, enfim, como uma forma que permita ao jovem estudante satisfazer sua curiosidade de forma efetiva, aguçada, é de grande importância porque, ao mesmo tempo, lhe permite reconhecer-se como um agente ativo da construção de seus conhecimentos (BARBOSA LIMA e CARVALHO, 2004).

De acordo com JÚNIOR (2008) “muitas das vezes por despreparo, os professores dos anos iniciais ignoram a possibilidade de usarmos a palavra “química” em suas aulas”. Por vez a Química se faz presente em diversos assuntos abordados na disciplina de ciências, no entanto a mesma é coberta com se não existisse, sendo desconsiderado um componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental II. Para GALIAN; ARROIO; e SASSERON (2013).

“[...] poucos se referem diretamente à Química, como é conhecida na escola, por exemplo: estados da matéria, reações químicas, transformações químicas, substâncias e misturas e ciclo da água. Os demais tópicos citados se referem mais às outras disciplinas, como sustentabilidade, reciclagem, hidrografia, água, alimentos, digestão, corpo humano, meio ambiente e elementos naturais, relacionados à Biologia” (GALIAN; ARROIO; e SASSERON, 2013).

Entretanto, os conteúdos de ciências apresentam um grau de dificuldade para alunos, que por vezes acabam apresentando resultados ruins em seu rendimento escolar, como também para professores que muitas vezes não conseguem estabelecer uma clareza desses assuntos. Conforme GALIAN, ARROIO e SASSERON dessa forma “o ensino de ciências perde sua potencialidade, ao mesmo tempo em que o interesse dos alunos pela área também diminui”. De acordo com TIEDEMANN (1998) “Os professores devem saber que a Química é uma ciência presente no processo de desenvolvimento das crianças”. Assim como diz LORENZETTI e DELIZOICOV (2001) “Nos anos iniciais os conteúdos de química, não devem ser abordados de uma só vez, e sim em pequenas frações, com informações adequadas para a idade dos alunos,

para que a criançã não fique confusa”.

Para SILVA e ZULIANI, "Os alunos possuem uma curiosidade e avidez de conhecimentos típicos da infância. Não sentem vergonha de perguntar e se entusiasma com experimentos e atividades práticas, diferentemente dos alunos mais velhos e mais resistentes às interferências dos professores". Portanto, por que não começar a inserir conteúdos químicos nesta fase?

### 3. O inserimento de novas metodologias no ensino fundamental II

Quando se fala em abordar química nos anos iniciais, é no mesmo sentido em que é pensada a ciência como um todo, incluindo o seu conteúdo ao cotidiano das crianças e jovens e buscando inserir o conteúdo dentro da realidade a qual os mesmos fazem parte. MARQUES e RODRIGUES (2015) ressalta:

“Destaca-se a necessidade de elaborar estratégias para que a utilização de um recurso educativo seja eficaz “sendo importante desde a formação inicial, o desenvolvimento de saberes referentes a essas estratégias, que ainda necessitam de um processo contínuo de aperfeiçoamento ao longo da carreira docente” (MARQUES e RODRIGUES, 2015).

O ensino da química no ensino fundamental II, desperta a curiosidade e a vontade de participar, na qual desperta o desejo de desvendar e investigar, e com isso é importante refletir a capacidade dos professores em trabalhar noções iniciais da química. De acordo com Ruiz (1991) a pesquisa científica, “É a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência”. Com os conhecimentos básicos de química repassados no ensino fundamental II, pode-se adentrar outro importante ponto sendo este “a iniciação científica”.

No ponto de vista de FREIRE (2002), “se analisarmos tal condição, podemos dizer que a iniciação ao pensamento científico, proposta na educação integral do ensino fundamental, é a oportunidade de implantar uma pedagogia que estimule a curiosidade através da rigorosidade metódica de que fala Paulo Freire, uma vez que “não há conhecimento sem curiosidade”. Para o desenvolvimento de projetos de iniciação científica por parte dos alunos se verifica como uma nova tendência na educação básica”.

Então refletir sobre este ponto é uma forma de repensar o que é ciência e como ela tem se desenvolvido ao longo do tempo e como ela está presente no mundo atual. Além disso, a iniciação científica tem a função básica de colocar os alunos do ensino fundamental II em contato com o método científico, este por vez possibilita os alunos conhecerem princípios

sobre a iniciaçao cientifica, como tambem ter noçoes do que e, para que serve e como e feito um projeto de pesquisa.

4. Praticas que podem ser desenvolvidas a partir do ensino de quimica no ensino fundamental II.

Para COSTA e MAGDALENA (2008), "No trajetorias criativas, existem açoes propostas pelos professores que são chamadas 'atividades desencadeadoras' ". As atividades desencadeadoras de trajetorias criativas no processo de iniciaçao cientifica funcionam como uma ferramenta de aprendizagem, na qual proporciona e instiga os alunos a irem buscar suas respostas, descobrindo assim o processo de investigaçao.

Segundo Roque e Silva (2008, p. 923) "a aprendizagem da Química se caracteriza pela apropriaçao de uma linguagem especifica e apropriada para a descriçao dos fenomenos materiais". Bráulio e Almeida (2013, p.3), destaca:

O Ensino de Química no Ensino Fundamental, a introduçao de atividades experimentais pode representar uma eficiente forma de investigaçao e contextualizaçao pelos alunos, despertando seu interesse pela disciplina e permitindo-os relacionar teoria e pratica, promovendo uma aprendizagem mais significativa ao invés da simples memorizaçao dos conceitos o autor ainda ressalta que por meio da experimentaçao, as aulas de Química podem se tornar mais atrativas, dinamicas, instigantes e prazerosas, permitindo aos alunos um maior envolvimento com a disciplina (BRÁULIO e ALMEIDA, 2013).

Como a quimica e uma ciencia experimental, fica por isso muito dificil aprende-la sem a realizaçao de atividades praticas. Essas atividades podem incluir demonstraçoes feitas pelo professor, experimentos para confirmaçao de informaçoes ja dadas, cuja interpretaçao leve a elaboraçao de conceitos, entre outros (MALDANER, 1999, p. 289). Bianchini e Zuliani (2010, p. 2), afirma que "na aula pratica, a melhor maneira de comecar o assunto de forma a despertar o interesse dos alunos e através de situaçoes problemas". Azevedo (2004, p. 21) salienta:

(...) a açao do aluno não deve se limitar apenas ao trabalho de manipulaçao ou observaçao, ela deve tambem conter caracteristicas de um trabalho cientifico: o aluno deve refletir, discutir, explicar as atividades experimentais e investigativas no Ensino de Química, relatar o que dará ao seu trabalho as caracteristicas de uma investigaçao cientifica (AZEVEDO, 2004).

Assim, pode-se evidenciar que o estudo da Química desde o Ensino Fundamental traz beneficios não só aos alunos, na compreensao das Ciências de forma integrada, como tambem

ao desenvolvimento da sociedade em sua qualidade de vida na relação com o equilíbrio ambiental.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho de pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, pois mostra a importância da introdução da química dentro do contexto escolar do ensino fundamental II, o mesmo pretende também levar uma noção inicial da iniciação científica nesta etapa de ensino. A pesquisa pretende abordar e intercalar conhecimentos básicos da química com a disciplina de ciências, mantendo uma interação das matérias que pode despertar a curiosidade e o lado investigativo, proporcionando assim uma visão ampla da química e evidenciando assuntos da química que são diluídos em outras áreas do ensino. Dessa forma para que ocorra esse processo é necessário estabelecer uma linguagem e uma didática dos conhecimentos químicos e científicos ampla, com isso os alunos podem compreender esta área de extrema importância.

A realização dessa proposta ocorrerá em instituições que abrange o ensino fundamental II (focando na série do 9º ano) na cidade de Carnaubais-RN, na qual contará com o uso de várias metodologias e princípios aplicados ao ensino que possam proporcionar um entendimento amplo sobre determinado assunto da disciplina e do nosso cotidiano, fazer a introdução de assuntos da área da química e através deste intercalar a iniciação científica, despertando a curiosidade, incentivando e preparando os estudantes para serem pesquisadores.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O ensino de ciências que é ofertado hoje apresenta-se de forma simplista, uma vez que não exerce seu papel transformador da sociedade que está em constante inovação tanto tecnológica como também científica. Tendo em vista o levantamento bibliográfico pode-se perceber que a abordagem do ensino de química na perspectiva do ensino fundamental II é uma forma de unificar a disciplina de ciências, uma vez que a mesma necessita de um auxílio de caráter explicativo e ao mesmo tempo precisa estabelecer uma interação com os conteúdos da área de química. Além disso, a junção destas disciplinas é uma forma de concretizar a interdisciplinaridade entre o campo de estudo, pois há uma conexão entre os componentes curriculares citados. Portanto, introduzir a química no ensino fundamental II é uma forma de possibilitar e inserir novas metodologias para relacionar o ensino de ciências naturais com o de química e ao mesmo tempo diversificar o ensino ofertado nas instituições, como também pode-se desenvolver novos entendimentos para vários

assuntos da área, além de instigar cada vez mais os estudantes a entrarem no campo científico e despertarem o ser investigador que existe dentro de cada pessoa.

## CONCLUSÕES

Mediante o que foi dialogado neste trabalho levando em consideração o levantamento bibliográfico, podemos perceber que o ensino de ciências de hoje necessita de uma abordagem um pouco mais complexa tanto para evidenciar seus princípios, como também enaltecer cada vez mais esta área de estudo. No entanto, o mesmo precisa diversificar o modo como é repassado seus conteúdos necessitando assim de um auxílio de outra área do conhecimento (a química), pois através desta é possível estabelecer o repasse de conteúdos de forma clara e precisa, sempre concretizando seus objetivos e destacando o verdadeiro sentido das ciências, além disso é possível tornar o ensino de ciências de hoje em um ensinamento que gere objetivos, qualificação em uma sociedade que está evoluindo. Paralelo a isso, a unificação do ensino de ciência com a química é uma maneira de potencializar cada vez mais educandos como também toda comunidade escolar, pois essa relação estabelecida evidencia pontos totalmente positivos, uma vez que unidas estas áreas do conhecimento, o espaço educativo ganha em questão de avanço de informação, conteudal e os estudantes efetiva o contato com a área científica, como também com a química e com as metodologias aplicadas nestas perspectivas. Além disso o contato com a química no ensino fundamental II, proporciona uma aprendizagem complementada e interligada e ao mesmo tempo um aprendizado de noções iniciais sobre a química, ressaltar a interdisciplinaridade estabelecida entre as disciplinas e neste contexto de interligação há o aparecimento de respostas com caráter de clareza como também a exposição e uso de didáticas que instiga os alunos a serem participativos destacando a importância dos profissionais tanto da área de ciências naturais como também de química sendo este os mediadores deste processo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN. Disponível em: . Acesso em 01 Mar. 2018.

LOTTERMANN, C.L. À Inserção da Química no Ensino de Ciências Naturais: Um olhar sobre livro didático. IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. p. 15. 2012.

JUNIOR, C. A. C. M. A abordagem química no ensino fundamental de Ciências. In: PAVÃO, A.C.; KRASILCHIK, M. O professor e o currículo de Ciências. EPU: São Paulo, p. 80, 2012.

BARBOSA LIMA, M. C; CARVALHO, A. M. P. Exercício sobre o 'sarilho' nas primeiras séries do Ensino básico: Análise de discussão. Enseñanza de la Ciencia. V. 22, n.º. 2, p. 313-322, 2004.

GALIAN, C. A.; ARROIO, A.; SASSERON, L. H. Formação Inicial de Professores para o Ensino Fundamental I: o Conhecimento das Ciências Naturais no currículo do Curso de Pedagogia. Educação em Perspectiva. v. 4, n. 1, p. 87-109, 2013.

TIDEMANN, P. W. Conteúdos de Química em livros didáticos de Ciências. Ciência & Educação. Bauru, v.5, n.2, p.15-22, 1998.

LORENZETTI, L; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-17, jun., 2001.

SILVA, C. S; ZULIANI, R. D.A Química nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. UNESP. Guarulhos, 2007.

MARQUES, F. P.; RODRIGUES M. I. R. O desenvolvimento de saberes profissionais: a formação com as disciplinas pedagógicas de licenciandos brasileiros. Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias, v. 14, n. 3, p. 270-294, 2015.

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

COSTA, Iris Elisabeth Tempel; MAGDALENA, Beatriz Corso. Revisitando os projetos de aprendizagem, em tempos de web 2.0 In: Anais XIX Simpósio Brasileiro De Informática na Educação, Fortaleza-CE, Brasil. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/>

ROQUE, N. F; SILVA, J. L. P. B. A linguagem Química e o Ensino da Química orgânica. Química Nova, v. 31, n. 4, p. 921-923, 2008.

BRÁULIO, A. M; ALMEIDA, F. L. A. Introdução do Ensino de Química no 9º ano por meio de atividades experimentais. Cadernos PDE, Paraná. p. 1-3. 2013.

MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de Química. Química Nova. v. 22. p. 289. 1999.

BIANCHINI, T. B; ZULIANI, S. R. Q. A. Utilizando a metodologia investigativa para diminuir as distâncias entre os alunos e a eletroquímica. XV Encontro Nacional de Ensino de Química. Brasília, p. 1-3 2010.

AZEVEDO, M.C.P.S. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: Carvalho, A. M. P. (Org). Ensino de Ciências – Unindo a pesquisa e a prática. Thomson, p. 21, 2004.

HONORATO, Jéssica Borges. Um Estudo de Caso sobre o Ensino de Química no Ensino Fundamental. Orientador: Orientador: Drª Marlene Ribeiro. 2019. 57 f. TCC (Graduação)- Curso de licenciatura em Química, Faculdade de Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Itumbiara, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ifg.edu.br/bitstream/prefix/306/1/TCC\\_J%c3%a9ssica%20Honorato%20Borges.pdf](https://repositorio.ifg.edu.br/bitstream/prefix/306/1/TCC_J%c3%a9ssica%20Honorato%20Borges.pdf). Acesso em: 29 Dez.2021.





## **IV Simpósio de Educação**

*"Ressignificar o ensino para promover  
mudanças na aprendizagem"*

---

---

## UTILIZAÇÃO DE MEMES COMO RECURSO DIDÁTICO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE QUÍMICA.

Claelson Oliveira Mancio Filho<sup>1</sup>  
Ana Rute Silva de Araújo<sup>2</sup>  
Jorge Leandro Aquino de Queiroz<sup>3</sup>

### RESUMO

Como uma disciplina vital da ciência, a Química nos ajuda a desvendar e compreender os fenômenos do cotidiano. No entanto, apesar de sua importância para a sociedade, ainda assim existem desafios na consolidação do ensino-aprendizagem da disciplina. Em particular, as dificuldades em compreender os assuntos que representam um desafio persistente para os alunos. É identificável, a falta de engajamento dos alunos com os conteúdos de química, dificultando a sua aprendizagem. Em primeiro plano, os memes são imagens, vídeos ou frases com conteúdo humorístico ou satírico que se espalham rapidamente pela internet. Por terem grande apelo entre os jovens, a sua utilização nas aulas pode ser uma estratégia para tornar o aprendizado ainda mais atrativo e significativo. Nesse sentido, a utilização de memes como recurso didático mediador no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Química tem se mostrado uma alternativa interessante e criativa para despertar o interesse dos alunos e melhorar o entendimento dos conteúdos. Assim, o presente trabalho tem o intuito de analisar como os memes podem ser utilizados como recurso didático em salas de aulas de química, identificar as contribuições dos memes para o processo de ensino-aprendizagem e avaliar a aceitação dos alunos em relação ao uso de memes nas aulas de química. No entanto, é importante ressaltar que o uso de memes deve ser feito com cuidado, evitando conteúdos inadequados ou ofensivos. É preciso também que o professor tenha conhecimento suficiente para escolher memes que estejam relacionados aos conteúdos abordados em sala de aula, garantindo que a estratégia seja efetiva para o aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de Química. Recurso visual. Memes. Didática

### ABSTRACT

As a vital discipline of science, Chemistry helps us unravel and understand everyday phenomena. However, despite its importance to society, there are still challenges in consolidating the teaching-learning of the discipline. In particular, difficulties in understanding the topics that represent a persistent challenge for students. It is identifiable that the lack of engagement of students with chemistry content hinders their learning. Memes, first and

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, [f.claelson@escolar.ifrn.edu.br](mailto:f.claelson@escolar.ifrn.edu.br);

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, [a.rute.araujo@hotmail.com](mailto:a.rute.araujo@hotmail.com);

<sup>3</sup> Professor orientador: Doutor em Química, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, [jorgeleandroaq@gmail.com](mailto:jorgeleandroaq@gmail.com).

foremost, are images, videos or phrases with humorous or satirical content that spread quickly on the internet. Because they have great appeal among young people, their use in classes can be a strategy to make learning even more attractive and meaningful. In this sense, the use of memes as a mediating didactic resource in the teaching and learning process in Chemistry classes has been shown to be an interesting and creative alternative to awaken students' interest and improve their understanding of content. However, the present study aims to analyze how memes can be used as a didactic resource in chemistry classrooms, identify the contributions of memes to the teaching-learning process, and evaluate students' acceptance of the use of memes in chemistry classes. It is important to note, however, that the use of memes should be done carefully, avoiding inappropriate or offensive content. The teacher must also have sufficient knowledge to choose memes that are related to the content covered in class, ensuring that the strategy is effective for student learning. **Keywords:** Scientific Article. Preparation of the summary. Guidance for writing the abstract.

**Keywords:** Chemistry teaching. Visual feature. Memes. Didactic

## **INTRODUÇÃO**

O processo de ensino e aprendizagem é um desafio para professores e estudantes, sendo necessário o uso de diferentes estratégias pedagógicas para que o conhecimento seja assimilado de forma efetiva. Nesse sentido, os recursos tecnológicos têm sido utilizados para aprimorar a dinâmica das aulas e aumentar a interação entre os alunos e o conteúdo abordado. Dentre esses recursos, os memes têm se destacado como um fenômeno cultural que pode ser aproveitado como recurso didático mediador nas aulas de Química.

Os memes são elementos culturais compartilhados em diversas mídias, como as redes sociais, e são caracterizados por sua capacidade de transmitir uma mensagem de forma humorada e em linguagem informal. Segundo Teixeira e Figueira (2020 p. 157), os memes podem ser compreendidos como "unidades culturais que se espalham e se adaptam a diferentes contextos, modificando-se e tornando-se únicos".

Alguns estudos têm investigado a utilização de memes como recurso didático nas aulas de diversas disciplinas, como Biologia, Matemática e Português, evidenciando resultados positivos na motivação e engajamento dos estudantes (BARROS et al., 2019; SILVA et al., 2021; VIEIRA et al., 2020). Entretanto, poucos estudos têm se dedicado a investigar o potencial dos memes como recurso didático nas aulas de Química.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir a utilização de memes como recurso didático mediador no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Química, evidenciando sua importância na promoção de uma aprendizagem significativa e na formação crítica e reflexiva dos estudantes. A metodologia utilizada inclui uma revisão bibliográfica sobre o tema e uma análise crítica dos estudos encontrados. Acredita-se que a presente pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem de Química de forma mais significativa e prazerosa para os estudantes.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A utilização de memes como recurso didático mediador no processo de ensino e aprendizagem tem sido objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a presente revisão teórica tem como objetivo discutir a relevância da utilização de memes como recurso didático nas aulas de Química.

Para Chagas e Pacheco (2018), a utilização de recursos midiáticos, como os memes, pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Segundo as autoras, os memes têm a capacidade de estimular a participação dos alunos e favorecer a aprendizagem significativa.

De acordo com Gardner (2019), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento é relacionado a conceitos já existentes na mente do indivíduo, permitindo uma compreensão mais profunda e integrada do assunto estudado. Nesse sentido, a utilização de memes como recurso didático pode favorecer a aprendizagem significativa, pois permite que os alunos estabeleçam conexões entre o conteúdo estudado e situações do cotidiano.

Além disso, a utilização de memes nas aulas de Química pode ser uma estratégia interessante para motivar os alunos, conforme destaca Vieira (2020). Para a autora, os memes podem ser utilizados para introduzir um novo conteúdo, para revisar conteúdos já estudados ou mesmo para avaliar o nível de compreensão dos alunos sobre determinado tema.

Nesse contexto, é importante destacar a necessidade de os memes serem utilizados de forma adequada, ou seja, de acordo com os objetivos pedagógicos da aula. Conforme ressalta

Silva e Ferreira (2017), os memes devem ser utilizados como um recurso complementar ao ensino tradicional, e não como um substituto.

Ademais, é importante que os memes sejam escolhidos com critério, levando em consideração a faixa etária e os interesses dos alunos. Conforme destaca Garcia (2019), os memes utilizados nas aulas de Química devem ser divertidos, porém relevantes para o conteúdo que está sendo estudado.

A utilização de memes como recurso didático também pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, conforme destaca Dias (2019). Segundo a autora, os memes podem ser utilizados para estimular a criatividade, a empatia e a colaboração entre os alunos.

É elementar que se leve em consideração a importância em destacar que a utilização de memes nas aulas de Química pode contribuir para a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Conforme ressalta Silva e Ferreira (2017), a utilização de memes pode estimular a análise crítica dos alunos sobre as informações que circulam na internet.

Nesse sentido, é importante que os alunos sejam orientados a analisar os memes com senso crítico, buscando compreender as mensagens que estão sendo transmitidas e as intenções por trás de cada meme. Segundo Santos e Oliveira (2020), a análise crítica dos memes pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

Por fim, é importante destacar que a utilização de memes como recurso didático nas aulas de Química pode contribuir para uma formação mais completa dos alunos, que estarão aptos a utilizar as novas tecnologias de forma crítica e criativa. Conforme ressalta Garcia (2019), os memes podem ser utilizados como um recurso para aproximar os alunos do conteúdo estudado, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso e significativo.

Diante do exposto, a utilização de memes como recurso didático mediador no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Química apresenta-se como uma estratégia inovadora e promissora. Entretanto, é importante ressaltar a necessidade de utilização dos memes de forma adequada, levando em consideração os objetivos pedagógicos da aula e os interesses dos alunos.

---

É necessário também que os professores estejam preparados para utilizar os memes como recurso didático, desenvolvendo as habilidades necessárias para selecionar e utilizar os memes de forma adequada.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa tem o intuito de avaliar como os memes podem ser um recurso facilitador para o ensino das aulas de química. Essa avaliação foi desenvolvida seguindo o seguinte percurso metodológico: Revisão Bibliográfica e Escolha dos memes.

A revisão bibliográfica ocorreu durante toda a presente pesquisa, bem como na própria escrita desse trabalho. As fontes utilizadas para realizar essas etapas foram trabalhos acadêmicos/científicos encontrados no Google acadêmico, nas revistas científicas online, além disso outras fontes foram anais de eventos.

O intuito dessa etapa é de se aprofundar acerca do uso de memes nas aulas de química, a fim de construir uma base teórica acerca dos desafios e reflexões encontradas em outras instituições de ensino e criar as próprias estratégias metodológicas que serão aplicadas nessa análise.

Com efeito, será discutido em relação há como será a procura dos memes. No qual, a rede social *Instagram* mostra uma boa alternativa, pois ela traz conteúdos humorísticos e satíricos, que para Capistrano, Sena e Santos (2021) o uso satisfatório desses memes como mediador nas aulas de química, pode ser evidenciado maior associação conceitual em detrimento apenas do viés cômico

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

É primordial ressaltar que a proposta metodológica são o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem, a melhoria da compreensão dos conteúdos de Química e o estímulo à criatividade e ao pensamento crítico. A utilização de memes como recurso didático mediador no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Química tem sido cada vez mais explorada pelos professores. Segundo Lima e Rocha (2020), os memes são uma forma de comunicação que se popularizou na internet, e que podem ser utilizados de forma criativa e eficiente no contexto educacional.

Por isso, Lima e Rocha (2020) afirmam que o uso de memes como recurso didático pode ajudar a promover a aprendizagem de Química de forma mais lúdica e prazerosa para os estudantes, tornando o processo de ensino mais atrativo e dinâmico. Além disso, a utilização de imagens e recursos visuais em geral, segundo Guimarães e Silva (2020), pode auxiliar na construção do conhecimento e na melhor fixação dos conceitos, permitindo que os estudantes visualizem e compreendam melhor o que está sendo ensinado.

Todavia, o uso dos memes em sala de aula, é crucial que o professor esteja ciente dos objetivos pedagógicos da aula e que selecione memes que estejam relacionados com o conteúdo estudado. Conforme aponta Lima e Rocha (2020), os memes podem ser utilizados como recurso didático para a apresentação de conceitos de forma lúdica e descontraída, além de serem uma forma de incentivar a participação dos alunos nas aulas.

Uma forma de utilizar os memes nas aulas de Química é na introdução dos conceitos estudados. Segundo Guimarães e Silva (2020), a utilização de imagens e recursos visuais pode ajudar na fixação do conteúdo estudado pelos alunos. Neste sentido, os memes podem ser utilizados para ilustrar e exemplificar conceitos, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas.

Com relação a isso, a figura a seguir expõe a ilustração de como seria:

Figura 1: Meme referente as moléculas em diferentes estados da matéria.



Fonte: SOUZA, 2023.

Figura 2: Meme referente ao conteúdo de ligações químicas.



Fonte: QUEIROZ, 2023.

Como está exposto na figura 1 o meme representa a interação das moléculas em diferentes estados da matéria, que no gás as moléculas são mais afastadas por causa de sua

repulsão predominante, fazendo assim a distância na figura, já no líquido elas são mais próximas, mas não tanto quando a sólida. Também na figura 2 o meme representa que para matemáticos H-O é igual a H, já para os químicos não acontece porque o hidrogênio que é o H não pode fazer ligação dupla com oxigênio pois ele só possui um elétron na sua camada de valência.

Ainda, segundo Cunha e Santos (2020), a utilização de memes em questões de Química pode ajudar os estudantes a relacionarem também os conceitos abstratos com situações cotidianas, tornando o aprendizado mais significativo e facilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações reais que podem contribuir para a aprendizagem dos conteúdos de forma mais interativa e estimulante, permitindo que os estudantes aprendam enquanto se divertem.

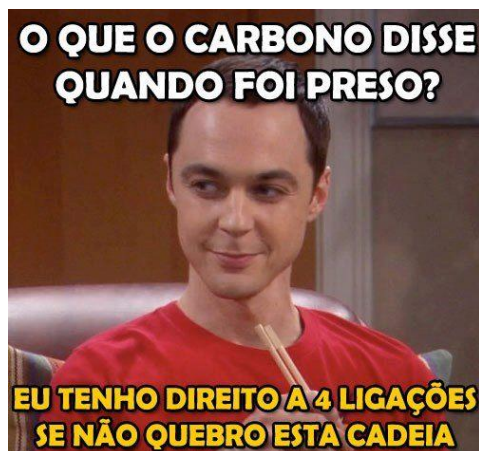
Além disso, os memes podem ser utilizados como base para atividades e jogos em sala de aula. De acordo com Pereira e Oliveira (2019), a utilização de jogos na educação pode ser uma forma de promover a aprendizagem de forma lúdica e descontraída. Ao utilizar os memes como base para jogos e atividades, os professores podem estimular a participação dos alunos e a compreensão dos conceitos estudados.

Outra forma de utilizar os memes nas aulas de Química é na elaboração de questões de prova. Segundo Cunha e Santos (2020), a utilização de recursos visuais pode ser uma forma de aumentar o interesse e a motivação dos alunos durante a realização de avaliações. Ao utilizar os memes como base para questões de prova, os professores podem avaliar a compreensão dos conceitos estudados pelos alunos de forma criativa e diferenciada.

Uma forma de se aplicar em provas, pode ser utilizando memes satíricos como mostra a figura a seguir:



Figura 3: Meme referente as ligações do carbono.



Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/13-memes-que-vaio-te-ajudar-nos-estudos-para-o-enem>

Como mostra a figura 3, ela representa um meme satírico, pode ser usada em provas para ajudar o aluno em relação as ligações que o carbono, pois auxiliar na sua criatividade e estimula a pensar mais sobre as questões. Ademais, tem que se atentar em como irá utilizá-lo pois pode acabar fugindo dos objetivos metodológicos. Porém, De acordo com a pesquisa realizada por Smith (2020), "o uso de memes na sala de aula pode ser uma ferramenta poderosa para envolver os alunos e aprimorar a compreensão de tópicos complexos em química".

Para a utilização eficiente dos memes em sala de aula, é importante que os professores estejam preparados e capacitados para a seleção e utilização dos memes. Segundo Lima e Rocha (2020), é necessário que os professores estejam familiarizados com as características e linguagem dos memes, para que possam utilizá-los de forma adequada e com os objetivos pedagógicos da aula.

Em síntese, a utilização de memes como recurso didático mediador no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Química pode ser explorada de diversas formas em sala de aula. A seleção adequada dos memes, a introdução dos conceitos estudados, atividades e jogos com memes, a elaboração de questões de prova e a preparação dos professores para a utilização adequada dos memes são alguns dos pontos que devem ser considerados na utilização deste recurso em sala de aula.

Fica claro dessa forma, que com uma proposta metodológica bem aplicada espera-se que possa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Química e para a formação de estudantes mais críticos, criativos e engajados no processo de ensino-aprendizagem, além de promover uma melhor relação entre professor-aluno.

## **CONCLUSÕES**

Evidencia-se, portanto, que o uso de memes como recurso didático mediador no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Química pode ser uma estratégia eficaz e inovadora para engajar os estudantes e tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e prazeroso.

Através da revisão bibliográfica realizada, foi possível constatar que o uso de recursos visuais em geral, incluindo os memes, pode contribuir para a compreensão dos conteúdos de Química, auxiliando na fixação dos conceitos e na construção do conhecimento. No entanto, é importante ressaltar que o uso de memes deve ser realizado de forma criteriosa e planejada, de modo a garantir a adequação desses recursos aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Ademais, o professor deve estar preparado para lidar com as diferentes reações e interpretações que os memes podem gerar entre os estudantes. Por fim, acredita-se que a proposta metodológica apresentada pode ser uma alternativa interessante e viável para os professores de Química, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento de estudantes mais críticos, criativos e engajados no processo de ensino-aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS**

- BARROS, L. P. et al. Memes na educação: uma análise das suas possibilidades e limitações enquanto recurso didático. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 9, n. 1, p. 1-16, 2019.
- CAPISTRANO, F.F.D.; SENA, E.T.T.; SANTOS, J.K.R. O uso de memes como ferramenta facilitadora do ensino e aprendizagem de Química no Ensino Médio. *Revista Brasileira de Ensino de Química*, v. 28, n. 1, p. 25-38, 2021.
- CHAGAS, E. A. L.; PACHECO, A. B. A. O uso de memes como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. *Anais do III Seminário Nacional de Educação*. Brasília, 2018.
-

CUNHA, J. S.; SANTOS, L. G. O uso de memes em avaliações de química: uma proposta inovadora. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 11, n. 4, p. 1-14, 2020.

CUNHA, R. R.; SANTOS, J. E. Utilização de memes em questões de Química. *Química Nova na Escola*, n. 42, p. 67-73, 2020.

DIAS, A. C. A. O uso de memes como ferramenta de ensino: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 24, n. 68, p. 159-175, 2019.

GARCIA, M. C. A. Memes na educação: a utilização de memes como recurso pedagógico no ensino de Química. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

GARDNER, H. *A nova ciência da aprendizagem*. São Paulo: Best Seller, 2019.

GUIMARÃES, D. M.; SILVA, R. M. Jogos e recursos visuais no ensino de química: uma revisão bibliográfica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 20., 2019, Uberlândia. Anais... Uberlândia: SBQ, 2019. p. 1-10.

LIMA, F. P.; ROCHA, T. J. O uso de memes como recurso didático no ensino de química: uma análise a partir de uma revisão integrativa. *Química Nova na Escola*, v. 42, n. 3, p. 37-47, 2020.

PEREIRA, F. S.; OLIVEIRA, M. S. O uso de jogos educativos como ferramenta didática no ensino de química. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 22., 2019, São Paulo. Anais... São Paulo: SBF, 2019. p. 1-6.

QUEIROZ, F. S. **Químicos**: 🤖🤖🤖. Instagram: @doutorquimica. S. L, 04 fev. 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CoPisJzL5Fl/?igshid=MDJmNzVkMjY=>. Acesso em: 13 mar. 2023.

QUERO BOLSA. **13 memes que vão te ajudar nos estudos para o Enem**. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/13-memes-que-vaio-te-ajudar-nos-estudos-para-o-enem>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SANTOS, R. L.; OLIVEIRA, V. F. O uso de memes como recurso didático no ensino de Química: uma abordagem reflexiva. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 132-142, 2020.

SILVA, A. M.; FERREIRA, S. M. O uso de memes como recurso didático na educação básica. *Revista de Educação Pública*. Brasília, v. 26, n. 61, p. 227-240, 2017.

SILVA, E. S. et al. Memes na educação matemática: análise de uma experiência em sala de aula. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 14, n. 4, p. 1-17, 2021.

Smith, J. (2020). The use of memes in the classroom to enhance understanding of complex topics in chemistry. *Journal of Chemical Education*, 97(8), 2679-2683. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00417.

SOUZA, J. M. **As moléculas em diferentes estados da matéria**. Instagram: @humorquantico. Rio de Janeiro, 09 mar. 2023. Disponível em:

---



[https://www.instagram.com/p/CplK\\_YYN2ea/?igshid=MDJmNzVkMjY=](https://www.instagram.com/p/CplK_YYN2ea/?igshid=MDJmNzVkMjY=). Acesso em: 13 de mar. 2023.

TEIXEIRA, L. M.; FIGUEIRA, C. L. Memes: elementos culturais e linguagem virtual. *Revista Eptic Online*, v. 22, n. 1, p. 155-170, 2020.

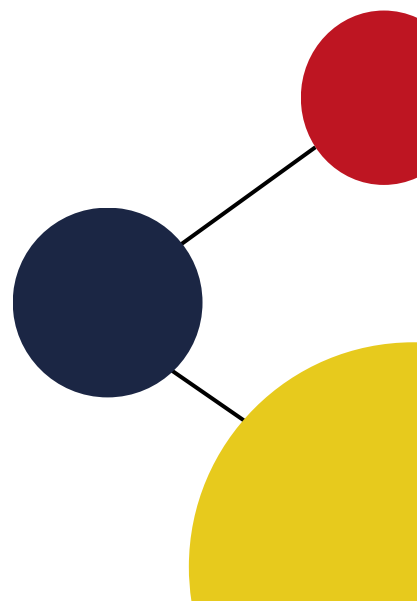
UNHA, A. S.; SANTOS, R. C. Utilização de memes como recurso didático no ensino de química: uma análise em um grupo de estudantes do ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 20., 2019, Uberlândia. Anais... Uberlândia: SBQ, 2019. p. 1-8.

VIEIRA, E. S. et al. Memes e ensino de língua portuguesa: possibilidades pedagógicas no século XXI. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 4, p. 997-1014, 2020.

VIEIRA, L. R. O uso de memes como recurso didático no ensino de Química. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.



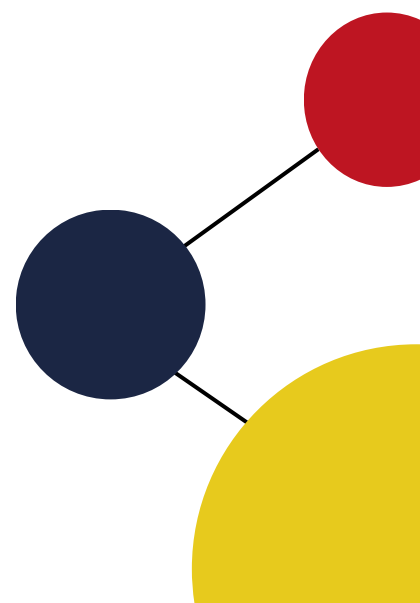
# Resumos





## Eixo 01

### Resumo de Políticas e Gestão Escolar



# AVALIAÇÃO DO EFEITO DO NOVO FUNDEB SOBRE O DESEMPENHO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MOSSORÓ-RN



Profa. Esp. Sânzia Cicimária Coelho Cortez<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação básica é, sem dúvida alguma, a mais importante política pública a ser perseguida por uma nação. É pilar e pré-condição para a cidadania política, o desenvolvimento econômico e a soberania nacional. Desta forma, é estratégico e essencial para a sociedade brasileira assegurar-lhe uma fonte permanente de financiamento, bem como implantar mecanismos de redução das disparidades regionais, certificação de padrões de qualidade, pagamento de remuneração condigna aos profissionais de educação e participação e controle social da aplicação dos recursos (INSTITUTO UNIBANCO. 2021). Nesse sentido, a política de financiamento da educação pelos Fundos (Fundef e Fundeb) reforça a questão da valorização dos profissionais do magistério da educação básica, prevista no art. 206, inciso V da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ao determinar a necessidade de planos de carreira e piso salarial profissional, bem como a exigência de concurso público para ingresso na carreira (BARBOSA, FERREIRA; FRANÇA 2013). No tocante ao desempenho dos professores de rede municipal de Mossoró, percebe-se que o município está a passos lentos em relação ao investimento de capacitação profissional quanto também a implantação anual do Piso Nacional do Magistério, apresentando um desestímulo na carreira docente na rede municipal de Mossoró. Diante o exposto, procurou-se responder o seguinte problema de pesquisa: Qual o efeito do novo Fundeb no desempenho dos professores da rede pública municipal de Mossoró-RN? Assim sendo, com o intuito de responder o problema da pesquisa, objetivou-se avaliar do efeito do novo Fundeb sobre o desempenho dos professores da rede pública municipal de Mossoró-RN.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No dia 27 de agosto de 2020, foi instituída a Emenda Constitucional nº 108 pelo Congresso Nacional, que instituiu em caráter permanente o novo Fundeb - Fundo de

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN / Professora da Escola Municipal Izabel Fernandes.

## AVALIAÇÃO DO EFEITO DO NOVO FUNDEB SOBRE O DESEMPENHO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MOSSORÓ-RN



Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. O anterior, criado em 2003, tinha prazo de vigência, que expirou em 2020 (BRASIL, 2020).

O atual Fundeb colabora sensivelmente para mitigar as desigualdades nas condições de financiamento da educação entre os municípios de um mesmo estado, bem como proporcionou aportes complementares de recursos da União aos estados mais pobres.

Isso porque o repasse dos tributos arrecadados por cada ente para seus respectivos fundos estaduais e redistribuídos conforme o número de matrículas permitiu o acesso aos recursos existentes aos municípios mais pobres, conforme sua demanda (matrículas), ao invés de própria arrecadação. Além disso, apesar de representarem apenas 10% do fundo, os recursos provenientes da complementação da União foram importantes para reduzir a distância entre os estados com menor Valor Aluno Ano (VAA) em relação aos demais.

A ONG Todos pela Educação publicou nota pública, com base no Estudo Técnico n.º 24/2017 da Conof/CD, que revela a importância do Fundeb para reduzir as desigualdades educacionais. A nota aponta que, sem o Fundeb, haveria verdadeira explosão de desigualdade, uma vez que:

(...) 1.220 municípios de mais baixo nível socioeconômico (onde estudam 7,5 milhões de alunos), perderiam metade da capacidade de investimento por aluno, de 2020 para 2021. Desse modo, a desigualdade média de investimento por aluno entre municípios de SNE alto e SNE baixo saltaria de um diferencial atual de 77% para 276%. E saltaria de 2.352 para 3.162 o número de municípios em situação de “subfinanciamento crítico” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 7-8).

O Fundeb manteve as bases do modelo redistributivo implementado pelo antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), entretanto, ampliou o escopo de atendimento do ensino fundamental para toda a educação básica. Com isso, a educação infantil, o ensino médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) passaram a ser contemplados pelo Fundeb.

O funcionamento do Fundeb refere-se à redistribuição de recursos vinculados à educação em cada Estado de acordo com o número de matrículas ponderadas em cada rede de ensino. Redes com relativamente mais matrículas que impostos vinculados à educação são recebedores líquidos, enquanto redes com relativamente mais impostos arrecadados que



# AVALIAÇÃO DO EFEITO DO NOVO FUNDEB SOBRE O DESEMPENHO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MOSSORÓ-RN



matrículas transferem parte de seus recursos para os demais. Vale lembrar que tais recursos do só podem ser destinados a despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), parte delas para remuneração de profissionais da educação - mínimo 70% e que se enquadram no art. 61 da LDB/96 (SECRETARIA DE REDES MUNICIPAIS DO SINTEP-MT, 2020).

No que tange o crescimento da complementação da União de 10% para 23% se dará gradualmente ao longo de seis anos: 2021: 12,5%, sendo 10% no modelo VAAF (atual) e 2,5% no modelo VAAT (a ser implementado apenas no 2º semestre de 2021); 2022: 15,0%, sendo 10% no modelo VAAF (atual) e 5,0% no modelo VAAT; 2023: 17,0%, sendo 10% no modelo VAAF (atual) e 6,25% no modelo VAAT e 0,75% no modelo VAAR; 2024: 19,0%, sendo 10% no modelo VAAF (atual) e 7,5% no modelo VAAT e 1,5% no modelo VAAR; 2025: 21,0%, sendo 10% no modelo VAAF (atual) e 9% no modelo VAAT e 2% no modelo VAAR; 2026: 23,0%, sendo 10% no modelo VAAF (atual) e 10,5% no modelo VAAT e 2,5% no modelo VAAR (IBSA, 2022).

O crescimento da complementação da União do novo Fundeb, está sendo de fundamental importância para todos os Municípios, visto que o aumento dos recursos irá proporcionar mais investimentos na educação. A Confederação Nacional de Municípios (2019) chama a atenção para que o Fundeb precisa estar com seus dados - previsão de receita para o ano seguinte e matrículas do ano anterior - todos publicados.

## METODOLOGIA

O presente artigo teve como tipologia central a investigação de caráter teórico, tendo como base outros trabalhos já publicados, que trouxeram significativo embasamento teórico para a abordagem do assunto. Segundo Severino (2007, p. 122) a pesquisa bibliográfica é:

Aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

É necessária mais fiscalização quanto aos repasses e os investimentos por parte dos municípios, para que com isso, possa ter melhoria na educação das nossas cidades.

No município de Mossoró sobre aplicação dos recursos do Fundeb, o Sistema de

# AVALIAÇÃO DO EFEITO DO NOVO FUNDEB SOBRE O DESEMPENHO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MOSSORÓ-RN



Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação-SIOPE em 2022, apresentou um valor bem significativo referentes as receitas de impostos constitucionais e legais, que foi recebido acima de 500 milhões para os investimentos voltados na educação básica do município de Mossoró que vai desde da remuneração do Magistério até na infraestrutura nas escolas.

## CONCLUSÕES

Constatou-se que o desempenho dos professores da rede municipal de Mossoró, está a passos lentos em relação ao investimento de capacitação profissional quanto também a implantação anual do Piso Nacional do Magistério, apresentando um desestímulo na carreira docente na rede municipal de Mossoró.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 maio 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm). Acesso em: 12/02/2023.

BARBOSA, J. L.; FERREIRA, M. A. dos S.; FRANÇA, M. O Fundeb e a valorização do magistério público da rede municipal de Natal/RN: aplicação dos recursos na remuneração e a comparação com o salário mínimo (2007-2010). **Revista de Financiamento da Educação**, v.3, n.2, 2013. p.1-14.

INSTITUTO UNIBANCO. O novo FUNDEB. 2021. Acesso em: 20/02/2023. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/o-novo-fundeb>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA APLICADA – IBSA. **O NOVO FUNDEB E SEUS IMPACTOS PARA OS ESTADOS E MUNICÍPIOS EM 2022**. Disponível em: <https://ibsa.org.br/o-novo-fundeb-e-seus-impactos-para-os-estados-e-municipios-em-2022/>. Acesso em: 12/02/2023.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br). Acesso em: 23/02/2023.

# AVALIAÇÃO DO EFEITO DO NOVO FUNDEB SOBRE O DESEMPENHO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MOSSORÓ-RN



SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª edição, revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. **Fundeb**: o que os Municípios precisam saber. 7. ed. Brasília, DF: CNM, 2019.

ONG - Todos pela Educação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em 20/02/2023.

## **CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO DO CURRÍCULO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.**

Luciano Abraão Ferreira da Silva<sup>1</sup>

Ilane Ferreira Cavalcante<sup>2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Em primeiro, veio à palavra “educação” por se tratar do ato de dialogar, informar e ser informado. Com a preocupação em ensinar e aprender, a educação fez descoberta durante seu processo de qualificação, adequou-se, ampliou-se, capacitando os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essas descobertas provocaram ajustes. Ajustes que possibilita a ampliação do conhecimento, a descoberta de nossas formas de ensinar, de aprender, de poder mostrar o mundo em seu sentido de descoberta me que ainda de forma reduzida, mas na busca de quebrar barreira para levar conhecimento e descoberta de mundo. Esses ajustes feitos para a busca do ensino e da aprendizagem eram algo novo, mas, que busca facilitar a compreensão das mudanças comportamentais da sociedade, que para isto o currículo foi criado.

Dessa forma e com o intuito de analisar do currículo no contexto educacional, se faz necessário entender à evolução e a transformação do pensamento pedagógico e a influencia ação do docente. Para isto, recorrer á historia do currículo e seus questionamentos na busca da adequação nas mudanças atuais.

Dessa forma, pode-se dizer que por muito tempo o único diálogo dentro do contexto educacional era apenas de como ensinar, era sobre a didática do professor, e quase nunca com o que ensinar. Esse pensamento se fazia por que se imaginava que o currículo não podia ser mudado, que o currículo era algo estático, inflexível. Mas, é sabido que o currículo é completamente adaptável e pode sim ser alterado em acordo com a realidade da educação e que o objetivo das alterações e flexões do currículo e para poder formar o ser humano pleno que socialmente precisa ser formado.

Com isso, pode-se afirmar que o currículo sistematiza formalmente os conhecimentos que existem na humanidade em sua totalidade, que estão dentro do ambiente escola e os torna ponto forte na formação do ser social.

<sup>1</sup> Mestrado em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, [luciano.abraao@academico.ifrn.edu.br](mailto:luciano.abraao@academico.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, [ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br](mailto:ilane.cavalcanti@ifrn.edu.br)

Mas também se pode afirmar que o currículo não um mero instrumento de formação e de informação, e que ele não está voltado apenas ao universo da educação, mas em muitos outros, e por que não dizer em todos os lugares como na cultura, política, economia e Direito, ou se já, dentro e fora da escola nos mais diversos campos do conhecimento humano.

Para Silva (1996), o currículo é um lugar de privilégios onde pode ser encontrado o saber e o poder, que são representações de domínio. Resumindo, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica as relações sociais.

O currículo pode ser entendido de varias formas: como conteúdos que serão utilizados; utilizados pelo professor junto aos alunos; como diretrizes e planos construídos para a o campo escolar ou o sistema educacional; como meio avaliativo. Muito, além disso, ele é tudo que acontece dentro do espaço escolar. Todas as interações que surgem dentro da escola, é o currículo que realiza as trocas de informações, de hábitos, costumes, ideologias.

Buscando contribuir com esse pensamento, Sacristán (1999, p. 61)

[...] afirma que O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. Sacristán (1999, p. 61)

Segundo Moreira e Silva (1997), o currículo é um lugar de muita produção política cultura, onde existem matérias que funcionam como matéria - prima para criar e recriar e acima de tudo de contestar e transgredir.

Para uma análise antropológica a dinâmica escolar se faz necessário entender particularidades as relações sócias dos seres que estão inseridos nela. Isto se da Isto porque, com constates mudançao na nossa sociedade, o currículo necessita seguir em linha paralela a essas mudançao.

Com isto, a sociedade se organiza para pensar, produzir e reproduzir suas existências, dentro de um contexto de inúmeros conhecimentos ao qual estamos inseridos como o social, econômica, cultural, política entre outros, para poder se fazer frente às demandas encontradas pelo conjunto de valores e crenças de uma determinada estratificação social, que se configura hegemônica, portanto, dotada de poder. Dessa forma, compreende-se que o Currículo e a

Educaçao não se coloca como um fim em si mesmo, nem tampouco, neutro frente à realidade sócia histórica.

Neste movimento, Gomes (2007) aponta que o espaço dentro da escolar deve ser um lugar onde o currículo ministrado seja transformador, desenvolvendo o senso crítico, questionador, que desenvolva o pensamento atuante, onde o desenvolvimento seja pleno, no que se refere ao cultural, social, intelectual, cultural, psicossocial.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Currículo é uma palavra de origem latina e significa o caminho da vida, o sentido, uma rota, seja para uma pessoa ou para grupo de pessoas. O currículo implica num processo, movimento, percurso, como é etimologicamente recomendado pela palavra. Ele, o currículo, é o ambiente do conhecimento, assim como também o espaço de confronto das relações sociais e humanas e também o lugar da gestão, da cooperação e participação.

De forma geral, pode-se dizer que o currículo é a seleção cultural de determinados conhecimentos e práticas do processo de ensino-aprendizagem que, produzidos em contextos históricos determinados, proporcionam a garantia aos educandos do direito à riqueza abrangente de conhecimentos e de cultura que são produzidos socialmente.

Etimologicamente o termo currículo segundo Sacristán (2013, p. 16):

[...] deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). Sacristán (2013, p. 16)

Todavia, ao tentar explicar sobre o conceito de currículo que melhor traduz essa reflexão, colocam em evidencia as diferentes dimensões que formam o próprio currículo, quer sejam sociais, econômicas, políticas ou culturais.

De forma suscita, podemos dizer que o currículo é a organização do conhecimento escolar. Essa forma de organizar o currículo tornou-se necessária em virtude do surgimento da

escolarização em massa, fez-se necessário de uma padronização do conhecimento a ser ensinado, ou seja, que as exigências do conteúdo fossem as mesmas.

Veiga (VEIGA, 2002, p.7) complementa:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho é apresentado como uma pesquisa reflexiva, cujo interesse pelo objeto de pesquisa surge durante o processo seletivo para aluno regular do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grand do Norte, *Campus* Natal Central, o qual contribuiu para o interesse em pesquisar sobre currículo na escola com o intuito de observar sua ação.

Com o objetivo de analisar o currículo escolar e sua afetividade, seu caminho metodológico e pedagógico e seu valor no processo de ensino-aprendizagem e assim por dizer, o processo de formação humana se deu a partir de pesquisa bibliográfica, elencando materiais relevantes à temática.

## **CONCLUSÕES**

A partir destas reflexões, percebemos a importância que o currículo tem dentro do ambiente escolar e como ele pode ser usado para transformação social do educando.

Quando é proporcionada aos estudantes a experiência transformadora com ele mentos que possibilitem a sua formação de forma plena, estão abrindo um leque de possibilidades a esses educando que estão em processo de formação interna e externa, uma vez que irão ao encontro das mais diversas realidades educacionais, culturais e sócias.

Através desta reflexão sobre Currículo, percebe-se, que é importante saber qual conhecimento deve ser ensinado. Buscando fazer do estudo do currículo não uma questão

menor de administração do ensino, mas como fundamento do debate pedagógico e inclusão de todos os direitos da sociedade.

## **REFERÊNCIA**

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. (Org.) Indagações sobre currículo : diversidade e currículo—Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Currículo, Cultura e Sociedade. 10º edição. São Paulo: Cortez. 2008.

SACRISTÁN, J. G. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, T. T. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996

VEIGA NETO, ALFREDO. De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002.



## **QUÍMICA AO SEU ALCANCE: ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS RELACIONADOS AO COTIDIANO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Maria Eduarda Alves Cabral<sup>1</sup>  
Luzia Maria de Lima Gondim<sup>2</sup>  
João Maria Batista da Mota Neto Rodrigues<sup>3</sup>  
Carlos Antônio Barros da Silva Junior<sup>4</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Sabemos que a química é tratada, na maioria das vezes, separadamente do dia a dia dos estudantes, uma vez que é considerada por eles, como sendo uma disciplina de difícil entendimento, diante deste pressuposto é importante ressaltar a importância da inserção de novos métodos de ensino, de modo a tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, facilitando a compreensão dos alunos, a fim de proporcionar um melhor entendimento, participação e motivação, acerca da química, foi desenvolvida a oficina: Química ao seu alcance, com alunos da EJA do ensino fundamental e médio, na escola CEJA- Manoel Pessoa Montenegro, localizada em Assú/RN, esse trabalho se deu por meio da utilização de elementos comuns em seus cotidianos, essenciais para sua sobrevivência, elencando os processos digestivos que ocorrem no organismo com a química, bem como, as absorções de nutrientes e as sinapses químicas dos neurônios hormonais que atuam no cérebro, de modo a simplificar essas atuações por meios de experimentos.

Portanto, ao relacionarmos os conteúdos de química com elementos simples e rotineiros destes indivíduos, objetiva-se, apresentar como a química está presente em nossos cotidianos, e que é possível evidenciar que de fato as metodologias ativas, além de servir como alicerce na construção do conhecimento no processo ensino aprendizagem, também proporciona uma melhor relação no contexto professor/aluno e aluno/professor, que tem grande importância para que o aprendizado aconteça de forma significativa.

---

<sup>1</sup> Licenciando em Química, IFRN – Campus Ipanguaçu, [cabral.eduarda@escolar.ifrn.edu.br](mailto:cabral.eduarda@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciando em Química, IFRN - Campus Ipanguaçu, [lima.gondim@escolar.ifrn.edu.br](mailto:lima.gondim@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciando em Química, IFRN – Campus Ipanguaçu, [mota.neto@escolar.ifrn.edu.br](mailto:mota.neto@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Mestre em Educação, Universidade Estadual UERN – Campus Pau dos Ferros, [carlos.junior@ifrn.edu.br](mailto:carlos.junior@ifrn.edu.br)

---

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para embasarmos a teoria e prática desta pesquisa, tomamos por base, evidências onde pudemos observar que o ensino na abordagem específica para EJA, denotam de investigações próprias, para um melhor desempenho do papel do educador, na decadência da educação brasileira, ao que se diz respeito à baixa produção de trabalhos incentivadores, além do que é proposto em sala de aula.

Sabe-se da necessidade de implementação de novas metodologias no ensino de química em virtude do novo modelo de estudantes, superando a ideia de mera memorização de conteúdo, capaz de elevar o índice de compreensão no processo ensino-aprendizado da Educação de Jovens e Adultos (EJA), valorizando e utilizando as experiências e saberes que estes discentes adquiriram em seus cotidianos, ou seja, fora do ambiente escolar.

Ainda, conforme Moran (2015), “nesse novo modelo de educar, é de grande importância aproximar a sala de aula com a realidade dos educandos, estimulando a produção coletiva do conhecimento”. Para atuar na concepção dessa nova forma de educação, o professor tem o papel de incentivar o aluno, considerando aquilo que ele sabe e dessa maneira possa construir o seu conhecimento de forma autônoma.

Paulo Freire (2005) defendia em suas teorias, a importância de resgatar a autoconfiança do educando, sua influência, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos é extremamente rica e positiva, a qual permite a ligação do educando com o mundo em que vive, sem causar no aluno a sensação de que se encontra fora dele.

A química do cotidiano relacionada a experimentos na sala de aula, relacionando a teoria e a prática aprimorando e otimizando a aprendizagem dos discentes que sentem uma grande dificuldade com assuntos só repassados que não tenham uma forma de interação fundamental da realização de uma experiência. (SALESSE, 2012).

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa é caracterizada como estudo experimental e bibliográfico de abordagem qualitativa, uma vez que teve como finalidade expor os conteúdos trabalhados em oficina, apresentando o trabalho que aconteceu durante 02 dias, com alunos da EJA de nível médio e fundamental.

O planejamento elaborado constitui-se em um plano de aula, respeitando a singularidade das turmas, e com etapas específicas para seu desenvolvimento, por meio de aulas expositivo-práticas, com os materiais de fácil acesso e uso doméstico, em uma breve apresentação, capaz de chamar a atenção e a curiosidade sobre as temáticas abordadas, instigando os envolvidos a desenvolverem novas habilidades, propiciando indivíduos abertos para novas experiências.

As temáticas abordadas foram “digestão química, sinapses químicas dos neurônios hormonais e respostas fisiológicas medicamentosas”, onde os alunos puderam ver na prática como ocorrem esses processos, por meio de maquetes e experimentos representativos. Vale ainda ressaltar, que todos os métodos didáticos utilizados, foram cooperativos com a realidade dos envolvidos, onde demonstraram significativa participação e amplo envolvimento nas atividades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Este capítulo apresenta os resultados obtidos acerca de metodologias ativas trabalhadas em sala de aula EJA, e reflexões sobre a análise das metodologias apresentadas, com base na experiência adquirida, que evidencia que o ensino por meio destas metodologias proporcionam aprendizagens significativas.

Durante a execução das aulas projetadas dentro do contexto da química que se faz presente em tudo ao redor, principalmente no nosso corpo, foi repassada uma aula dinâmica com elementos entrados dentro de casa para simular o que ocorre na digestão dos alimentos ingeridos durante a alimentação. Foi possível observar o entusiasmo e a curiosidade dos estudantes, juntamente com a participação no manuseio da experiência, dos relatos e contribuições para o assunto mencionado e exposto.

Vale ainda ressaltar que apesar de diferentes realidades e idades inseridos em uma só sala de aula, todos os trabalhos realizados foram de encontro com o objetivo, atendendo as expectativas em grande proporção, por fim, ponderamos que a temática tratada neste breve estudo é fundamental para o debate da educação, pois revelou importantes reflexões necessárias para o melhoramento das práticas pedagógicas no contexto da EJA, uma modalidade tão importante para fortalecer a democratização da educação com qualidade no Brasil.

## **CONCLUSÃO**

---

Ao final essa pesquisa, foi possível evidenciar que as metodologias ativas relacionadas ao cotidiano em que os alunos estão inseridos, quando utilizadas nos conteúdos de química, na modalidade de ensino da EJA, contribuem de fato, para um melhor entendimento da disciplina, além de gerar um engajamento por parte dos discentes, tornando uma aula interessante.

É de grande veracidade que muitas vezes a realidade prática nos toma de surpresas, fazendo com que em alguns momentos tenhamos que improvisar criar e recriar, refletirmos sobre a realidade do sistema educacional, para que o ensino e aprendizado aconteçam de forma significativa, uma vez que a prática docente é um processo contínuo que visa o aperfeiçoamento e constante aprimoramento dos conhecimentos, para assim desempenharmos um melhor papel como educador.

No entanto a Educação de jovens e Adultos nos proporcionou uma rica experiência para nossa formação e para a nossa trajetória, pois a partir desse processo foi possível melhorar nossas ações, buscando compreender os alunos em toda a sua especificidade, assim, observamos que os docentes precisam além de compreenderem as necessidades de novos métodos pedagógicos, identificar quais os tipos de metodologias que mais podem corresponder com o planejamento das aulas e com o perfil do grupo de estudantes, uma vez que expostos os benefícios, é possível afirmar que esta prática possui um leque de possibilidades de ensino.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35. Ed. São Paulo: Paz e terra, 2005.

MORAN, J. M. Educação Híbrida: **um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SALESSE, Anna Maria Teixeira. A experimentação no ensino de química: importância das aulas práticas no processo de ensino aprendizagem. 2012. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.



## **IV Simpósio de Educação**

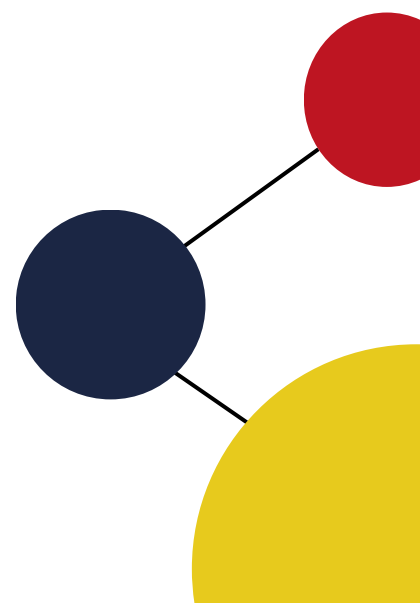
*“Ressignificar o ensino para promover  
mudanças na aprendizagem”*

---



## Eixo 02

# Resumo de Formação de Professores



## A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM "LEM": DO LIXO AO PROGRESSO DO LUXO.

Waldomiro Daniel Pessoa Júnior<sup>1</sup>  
Debora Guedes de Almeida<sup>2</sup>  
Emilly do Nascimento Lima<sup>3</sup>  
Lucas Oliveira Salvador da Trindade<sup>4</sup>  
Juan Carlo da Cruz Silva<sup>5</sup>

### INTRODUÇÃO

Muitos alunos apresentam dificuldades em compreender alguns conceitos básicos e fundamentais para o aprendizado da matemática, isso dificulta muito o trabalho dos futuros professores, por outro lado, também desperta o interesse em descobrir métodos que possam de alguma maneira facilitar e proporcionar uma melhor compreensão e aprendizagem por parte dos alunos.

A busca por novos métodos ou ferramentas que venham facilitar e apoiar o ensino da disciplina de Matemática nos levou ao Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) do Instituto Padre Miguelinho, onde começamos a organizar, planejar e desenvolver materiais didáticos, a fim de proporcionar aos alunos um ambiente diferente da sala de aula com o intuito de estimular o interesse e a participação dos alunos durante as aulas.

Esse trabalho tem por finalidade discutir o resgate do interesse dos alunos e o estímulo à sua participação nas aulas de Matemática através do LEM, melhorando a taxa de frequência na escola e o seu envolvimento com os assuntos que serão ministrados. *In pari passu*, também desejamos refletir sobre o incentivo para os futuros professores de Matemática na busca e no aperfeiçoamento de estratégias de ensino que se enquadrem com a realidade vivida por seus alunos.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diversos filósofos afirmaram que a compreensão pautada no empirismo é melhor absorvida. Rousseau, por exemplo, visando a aprendizagem, indicava as práticas diretas sobre os objetos. Outro exemplo, foi Locke que

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, [danielwpj03@gmail.com](mailto:danielwpj03@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, [debiguede@hotmail.com](mailto:debiguede@hotmail.com)

<sup>3</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, [emillylima.natal@gmail.com](mailto:emillylima.natal@gmail.com)

<sup>4</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, [olucas168@gmail.com](mailto:olucas168@gmail.com)

<sup>5</sup> Doutor em Educação pela UFRN e professor efetivo do IFRN - Natal Central, [juan.cruz@ifrn.edu.br](mailto:juan.cruz@ifrn.edu.br)

“No livro II do Ensaio sobre o Entendimento Humano, Locke começa por afirmar que as fontes de todo conhecimento são a experiência sensível e a reflexão. Em si mesmas, a experiência sensível e a reflexão não constituiriam propriamente conhecimento; seriam, antes, processos que suprem a mente com os materiais do conhecimento [...]” (Tradução de Anoar Aiex, 1999, p. 10).

O empirismo busca valorizar o aprendizado por meio das experiências, com isso o uso dos materiais manipuláveis torna-se essencial para o processo de aprendizagem, fazendo com que o conhecimento teórico seja aprofundado quando relacionado às experiências práticas.

A presença de um Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) na escola é essencial tanto para os alunos quanto para os professores, pois passa a ser possível a reformulação das técnicas de ensino. (Rômulo, Rogéria, 2012). Ter um espaço adequado, bem organizado, com curiosidades históricas sobre a matemática, com aparelhos e jogos de raciocínio lógico ajudam nesse processo de ensino e aprendizagem.

Como vimos, a existência do LEM é importante para o desenvolvimento do aluno, porém não cabe somente ao professor a construção e manutenção do laboratório. Como disse, Lorenzato

“É difícil para o professor construir sozinho o LEM e, mais ainda, mantê-lo. Convém que o LEM seja consequência de uma aspiração grupal, de uma conquista de professores, administradores e de alunos. Essa participação de diferentes segmentos da escola pode garantir ao LEM uma diferenciada constituição, por meio das possíveis e indispensáveis contribuições dos professores de história, geografia, [...]” (LORENZATO, 2006, p.8).

Visto essa necessidade, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do IFRN-CNAT vem auxiliando os professores na construção dos Laboratórios de Ensino de Matemática.

## **METODOLOGIA**

Para a descrição deste relato utilizaremos as nossas vivências iniciais como bolsistas do PIBID do Instituto Padre Miguelinho (IPM) em função do LEM (laboratório de Ensino de Matemática). Esse relato, se constrói a partir das pesquisas de campo e bibliográficas.

A pesquisa bibliográfica, tem como finalidade reunir informações e dados bibliográficos, ou seja, o estudo antecipado do caso a ser estudado, a fim de comprovar as hipóteses que foram levantadas ao longo do estudo. Essa pesquisa deve ser a etapa inicial de todo trabalho. Com o resultado dessa pesquisa, observamos que o LEM é de suma importância para o melhor desenvolvimento do aluno em relação à matemática. Além de ser muito



importante para a formação de professores, pois essa participação dos docentes no laboratório, faz com que obtenham uma maior criatividade, e confiança dentro do grupo de alunos que participam do LEM.

A outra metodologia de pesquisa, a de campo, tem como propósito realizar tarefas, observar os acontecimentos realizados no local do estudo, compreender a coleta dos dados obtidos e as informações relativas a esse processo. Essa metodologia foi realizada através das nossas idas ao IPM. Através dos nossos plantões e relatos de alguns professores, percebemos que o LEM era apenas um laboratório para se guardar materiais didáticos e não um local utilizado para a melhoria do ensino da matemática, além de não ter muitos materiais didáticos relacionados à matemática. Daí, a partir dessa coleta de dados, passamos a desenvolver e criar materiais didáticos para o LEM.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O grupo do PIBID do IPM foi dividido em duplas. Cada dupla ficou responsável pela elaboração de materiais didáticos de um determinado conteúdo dentro da disciplina de matemática.

O primeiro passo foi a realização do levantamento de materiais que já se encontravam no LEM. Sendo realizado na sequência um catálogo para melhor visualização dos materiais disponíveis anteriormente.

O segundo passo foi a limpeza e organização do laboratório que se encontrava com um amontoado de livros e materiais desorganizados.

**Figura 01:** LEM Instituto Padre Miguelinho (antes).



**Fonte:** Própria (2023).

**Figura 02:** LEM Instituto Padre Miguelinho (depois).



**Fonte:** Própria (2023).

Dessa forma, os próximos passos será a elaboração de novos materiais, como a criação de novos poliedros, balanças, jogos de raciocínio lógico entre outros. Sempre visando as demonstrações de uma forma mais tátil e relacionada com o conteúdo e o cotidiano. Além disso, expor um pouco da história dos principais matemáticos e suas contribuições por meio de cartazes, impressos, banners, etc. Sempre fazendo uso de materiais acessíveis.

## **CONCLUSÕES**

Está sendo possível perceber que a construção do LEM é importante para o desenvolvimento dos alunos e que sua construção não depende somente do professor, mas de todo um apoio entre a escola, os alunos e os próprios professores.

## **REFERÊNCIAS**

LOCKE, J. et al. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. (Org). **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REGO, R.M.; REGO, R.G. Desenvolvimento e uso de materiais didáticos no ensino de Matemática. In: LORENZATO, S. (Org) **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores** 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

## **A FÍSICA NA PRÁTICA: CONCEITOS DAS LEIS DE NEWTON TRATADOS A PARTIR DE EXPERIMENTOS DE BAIXO CUSTO.**

Emily Cecília Silva do Nascimento<sup>1</sup>

Isabelly Maria Araújo Rodrigues<sup>2</sup>

João Everton da Silva<sup>3</sup>

Talles Rodrigo Santiago Freitas Silva<sup>4</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A física é uma ciência que permeia nosso cotidiano de diversas maneiras, desde o funcionamento de um elevador até a queda de um objeto no chão. No entanto, os conceitos teóricos da física podem ser complexos e difíceis de compreender sem a realização de experimentos práticos. Além disso, a falta de acesso a equipamentos e materiais de laboratório pode ser um obstáculo para o aprendizado dos princípios físicos.

Diante dessa problemática, surge a necessidade de tornar os conceitos das leis de Newton mais acessíveis e compreensíveis para os estudantes, utilizando experimentos simples e de baixo custo. Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar a física na prática, explorando a aplicação dos conceitos das leis de Newton por meio de experimentos acessíveis e de fácil realização, visando promover a compreensão dos princípios físicos de forma mais dinâmica e eficiente. Desse modo, espera-se incentivar o interesse e a curiosidade dos estudantes pela ciência, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para a formação de um pensamento crítico e científico.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, [emilycecilia2711@gmail.com](mailto:emilycecilia2711@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciatura em Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, [isabelly\\_arajo@yahoo.com](mailto:isabelly_arajo@yahoo.com)

<sup>3</sup> Licenciatura em Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, [ejoao2080@gmail.com](mailto:ejoao2080@gmail.com)

<sup>4</sup> Professor orientador, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, [talles.silva@ifrn.edu.br](mailto:talles.silva@ifrn.edu.br)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que as atividades práticas são fundamentais para o ensino de Física, pois permitem aos alunos observar, meditar, interpretar e avaliar fenômenos físicos, além de tornar o aprendizado mais interativo e significativo. É importante que tais atividades sejam integradas ao conteúdo teórico, abrangendo experimentos simples e avançados, e executadas com base em normas de segurança e ética. Além disso, a BNCC enfatiza a importância da utilização de recursos tecnológicos e de informação para enriquecer as atividades práticas. As práticas no ensino de Física são cruciais para uma aprendizagem mais significativa e interativa, incentivando a curiosidade e o interesse dos alunos pela ciência. Elas também proporcionam um ambiente de aprendizado mais próximo da realidade, permitindo a aplicação dos conceitos teóricos em situações práticas e reais. Ao planejar as atividades práticas com base nas normas de segurança e ética, garante-se a integridade física e o respeito aos valores humanos, formando estudantes críticos, reflexivos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

O assunto a ser trabalhado neste artigo são as leis de Newton, que são três leis que descrevem o movimento de corpos em repouso ou em movimento. A primeira lei afirma que um corpo tende a permanecer em repouso ou em movimento retilíneo uniforme, a menos que uma força externa atue sobre ele. A segunda lei estabelece que a força resultante que age sobre um corpo é diretamente proporcional à sua massa e à aceleração que ele adquire. A terceira lei afirma que a toda ação corresponde uma reação de mesma intensidade, mesma direção e em sentido contrário.

## **METODOLOGIA**

A metodologia de trabalho adotada neste estudo consiste em fornecer conteúdos educacionais por meio de experimentos relacionados às Leis de Newton, utilizando materiais de baixo custo. Essa abordagem busca superar a fragmentação dos conteúdos e os métodos tradicionais, em que os alunos são passivos na aprendizagem, apenas ouvindo a apresentação do conteúdo. Em vez disso, os alunos participam ativamente da construção do conhecimento, através da realização dos experimentos, o que torna a disciplina de Física mais instigante e motivadora. Portanto, essa metodologia enfatiza o aprendizado prático e experimental como forma de potencializar a compreensão e o interesse dos alunos pelo conteúdo ensinado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

---

O objetivo deste trabalho é mostrar que é possível realizar experimentos em qualquer lugar, mesmo sem acesso a materiais sofisticados ou laboratórios bem domésticos. Muitos professores deixam de introduzir experimentos em suas aulas alegando falta de tempo ou recursos, mas este estudo selecionou três experimentos simples e de fácil acesso, um para cada lei, conforme apresentado na tabela abaixo.

**Tabela 1:** Experimentos de baixo custo.

| <b>Experimento 1: Lei da Inércia</b>  | <b>Experimento 2: Aceleração Vertical e Peso Aparente</b>   | <b>Experimento 3: Ação e Reação</b>   |
|---|---|---|
| <p><b>Materiais:</b> 1 caderno e 1 borracha</p> <p><b>Procedimento:</b> Coloque o caderno sobre a borracha e movimente-o. Em seguida, pare-o bruscamente. Observe que a borracha será lançada no sentido em que o caderno estava se movimentando. O professor poderá relacionar esse resultado com a Lei da Inércia.</p> <p><b>Análise:</b> Esse experimento demonstra a Lei da Inércia, que afirma que um objeto em movimento tende a permanecer em movimento e um objeto em repouso tende a permanecer em repouso, a menos que uma força externa seja aplicada.</p> | <p><b>Materiais:</b> 1 balança pequena e 1 objeto pequeno qualquer</p> <p><b>Procedimento:</b> Coloque o objeto sobre a balança e, em seguida, coloque a balança sobre a mão. Movimente a balança verticalmente para cima e para baixo. Esse experimento demonstra a relação entre peso, força normal e aceleração, e envolve a segunda lei de Newton.</p> <p><b>Análise:</b> Esse experimento permite que se compreenda a relação entre a força aplicada em um objeto, sua massa e aceleração. Através dessa relação, é possível compreender melhor a segunda lei de Newton.</p> | <p><b>Materiais:</b> 1 prego e 1 imã</p> <p><b>Procedimento:</b> Sobre uma mesa, aproxime os objetos até que a atração entre eles seja notável. Em seguida, solte um de cada vez. Enquanto um objeto é solto, o outro permanece fixo na mão. Observe que um objeto exerce uma força sobre o outro.</p> <p><b>Análise:</b> Esse experimento permite que se trabalhe o conceito de Ação e Reação, que afirma que toda ação gera uma reação de mesma intensidade e direção, mas em sentido oposto. O experimento comprova a relação entre a força que o imã exerce no prego e a força que o prego exerce no imã.</p> |

Apesar do Professor ser responsável por apresentar os experimentos em sala de aula, o ideal seria apenas orientar o aluno ao que fazer com os materiais e o que observar na situação, influenciando-o a interagir e ativar seu instinto investigador; Conforme o estudante for fazendo as suas observações o docente vai construindo os conceitos a serem trabalhados. Dessa forma, teríamos uma aula mais dinâmica, na tentativa de desimpregnar da cabeça do aluno que a matéria de Física é extremamente complexa e chata, que a maior parte das vezes é o que leva o aluno a não gostar e nem ter interesse em tentar entender o conteúdo.

## CONCLUSÕES

Em conclusão, a experimentação é uma das melhores formas de aprender Física, especialmente quando se trata das Leis de Newton. Os experimentos de baixo custo oferecem uma oportunidade para os alunos interagirem com os conceitos físicos de forma prática e significativa, permitindo-lhes uma compreensão mais profunda e uma conexão mais estreita com a teoria. Além disso, a experimentação é uma excelente maneira de tornar a disciplina de Física mais instigante e interessante, ajudando a quebrar o estigma de que a Física é uma matéria difícil e chata. Portanto, é importante que os educadores incorporem atividades práticas em seu ensino de Física, a fim de proporcionar uma experiência de aprendizado mais enriquecedora para os alunos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- FERREIRA, A. C. A.; BONALDI, D. A. **Atividades Práticas como ferramenta de ensino de Física**. In: Congresso Brasileiro de Ensino de Física, XVII, 2016, São Paulo. Anais... São Paulo: SBF, 2016. p. 1-3.
- HALLIDAY, David; RESNICK, Robert; WALKER, Jearl. **Física 1: mecânica**. 10. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018. 414 p.
- ZEMANSKY, Mark W.; SEARS, Francis W. **Física 1: mecânica**. 12. ed. São Paulo: Pearson, 2009. 412 p.
- PERUZZO, Jucimar. **A Física Através de Experimentos: Mecânica**. 1. ed. Irani (SC): 2013. 57; 62; 65 - 66; p. v. 1. ISBN 978-85-913398-7-7.

## **A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA DO IFRN CAMPUS SANTA CRUZ**

Maria Edjane dos Santos<sup>1</sup>  
Ana Francielle Vital dos Santos<sup>2</sup>  
José Batista Silva de Meneses<sup>3</sup>  
Lígia Crisanto da Silva<sup>4</sup>  
Gleydson Lima dos Santos<sup>5</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho apresenta um estudo sobre as tendências de pesquisas acadêmicas dos alunos de graduação do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) campus Santa Cruz, mais especificamente, das pesquisas desenvolvidas como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). De acordo com o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/1996, o ensino superior tem por objetivo estimular o trabalho de pesquisa e investigação científica e, Libâneo (2004), afirma que a formação inicial profissional está intimamente ligada a maneira de se repassar os conhecimentos teóricos e práticos.

Considerando o que foi apresentado até aqui, somado a vontade pessoal dos autores em identificar os principais tópicos pesquisados pelos estudantes do campus, em busca de identificação, norteamto pessoal e percebendo a importancia do incentivo e a propria iniciação á pesquisa modela e renova a essencia de um futuro educador. Para consolidar a pesquisa foi implementado um questionário com 10 participantes onde, somado a tendência das temáticas observadas nos TCCs, sondamos sobre como os licenciados em Física tiveram acesso a iniciação científica no decorrer da formação docente e como eles avaliam essa interação com a pesquisa.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Física, IFRN, [edjane.maria@escolar.ifrn.edu.br](mailto:edjane.maria@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Física, IFRN, [ana.vital@escolar.ifrn.edu.br](mailto:ana.vital@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Física, IFRN, [junior.meneses.h2022@gmail.com](mailto:junior.meneses.h2022@gmail.com)

<sup>4</sup> Licenciada em Física, IFRN, [prof.fisica.ligia@gmail.com](mailto:prof.fisica.ligia@gmail.com)

<sup>5</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Física, IFRN, [gleidsonlimac@hotmail.com](mailto:gleidsonlimac@hotmail.com)

Baseado na essência da pesquisa que visa expor a importância de uma formação completa voltada para a resignificação de ensino e aprendizagem por meio da iniciação científica destacou-se nas averiguações os seguintes fatos: A importância da iniciação científica na formação plena de licenciatura; relevância da formação humana e social nas formações de licenciatura plena; autonomia do professor em sala de aula. Para fortalecer nossas análises e argumentos identificamos algumas referências teóricas.

Sobre o processo de aprendizagem, (PIAGET, 1949, apud PIAGET, 1973) elucida que ninguém aprende apenas vendo a outra executar a tarefa ou experimento, mas através da curiosidade acusada pode-se aprender utilizando do tato a especulação visual e a liberdade e o tempo necessário. Ainda em tempo, ( PIAGET, 1965, apud PIAGET, 1973) fala sobre os métodos ativos que embora orientado por perguntas são trabalhos espontâneos pois os alunos vão redescobrir ou fazer novas verdades este é o diferencial do ato da pesquisa, do interesse e própria decisão frente a serem meros receptores e terem os trabalhos e atividades com perguntas fechadas sem direito a questionamentos. Dessa forma, o pensamento crítico que a iniciação científica fomenta o desenvolvimento é essencial para a formação docente, tanto para auxiliá-los em seus próprios processos de aprendizagem como discentes, como em sua autonomia didático-pedagógica quando este profissional estiver inserido como docente no contexto escolar.

Assim, o professor transparecerá segurança ao exercer a sua autoridade, segurança essa que depende da sua competência profissional. Ainda temos que “Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente” (FREIRE, 2012, p. 94).

## **METODOLOGIA**

Este trabalho apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa, sendo um estudo de caso que tem como objeto de estudo a produção de monografias dos alunos da licenciatura em física do IFRN campus Santa Cruz. Primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico no acervo disponibilizado online<sup>6</sup> pela instituição e analisamos as temáticas das monografias ali disponibilizadas. Tivemos acesso a nove monografias de discentes da licenciatura em Física do IFRN, produzidas entre os anos de 2016 e 2019, pois constatamos que ainda não existe uma

---

<sup>6</sup> Acervo disponível no site: [memoria.ifrn.edu.br](http://memoria.ifrn.edu.br)



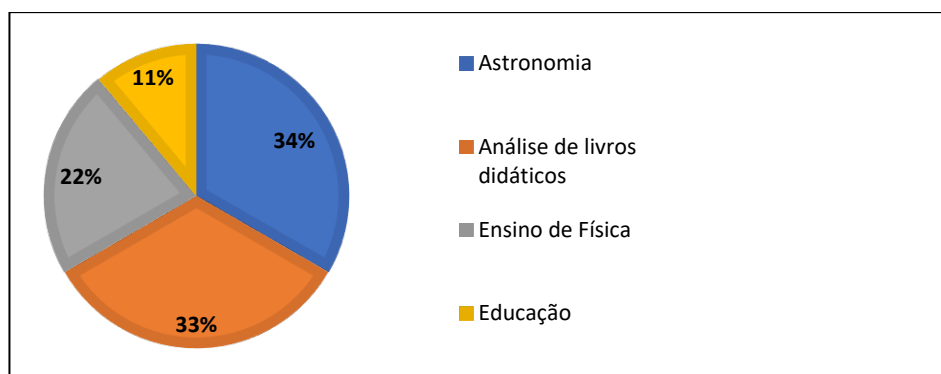
alimentação regular dos trabalhos produzidos pelos alunos concluintes no acervo online desta instituição.

Segundo (MINAYO, 2001, p.21-22) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. A partir do levantamento bibliográfico e da análise das monografias foi possível a elaboração das 9 perguntas do questionário online utilizado na pesquisa de campo qualitativa, com objetivo de revelar a importância de uma graduação plena com a participação em programas de iniciação a pesquisa e o diferencial desses profissionais em atuação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os autores, usando o acervo digital de consulta aos trabalhos acadêmicos produzidos pelo IFRN campus Santa Cruz, identificou e sistematizou que os trabalhos de pesquisa estavam distribuídos segundo exposto na *Figura 1*.

**Figura 01:** Temáticas das monografias produzidas, entre os anos 2016 e 2019, pelos licenciandos em Física do IFRN campus Santa Cruz



A partir da análise das monografias foi possível a elaboração das 9 perguntas do questionário online utilizado na pesquisa de campo qualitativa para repassar os dados referentes a empregabilidade para novos professores e seu grau de satisfação da formação docente e o tempo que levaram para conseguir exercer sua profissão na ocasião foram entrevistadas 10 pessoas. Dos entrevistados sua empregabilidade foi de 90%; a dificuldade para conseguir exercer sua profissão foi de no máximo 2 anos sobre a satisfação na formação obteve 80% onde foram destacados duas disciplinas com mais votos; didática e metodologia do ensino de Física.

## CONCLUSÕES

Conclui-se que, é de suma importância a iniciação científica para a formação acadêmica, visando suas contribuições durante a graduação visto que há uma deficiência na produção científica e, assim sendo, se torna necessário incentivar a participação de discentes na produção de práticas científicas, buscando desenvolver a completude do profissional licenciado.

Em busca de uma averiguação de mais conteúdo para ser investigado nos deparamos com um problema sério, pois no acervo digital havia apenas 9 (nove) monografias oriundas do IFRN campus Santa Cruz-RN e os demais trabalhos ainda não estão disponíveis digitalmente.

Por fim, de acordo com os resultados da pesquisa feita para identificar e qualificar a formação docente dos participantes onde a grande maioria deles se mostraram satisfeitos com o que foi repassado é absorvido e outro ponto importante é o valor expressivo de graduados que estão exercendo sua profissão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** BRASIL. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> acesso: 10/03/2023.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo uma Nova Didática.** 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, A. C. Livros didáticos: Obstáculos ao aprendizado da ciência química. **Química Nova,** São Paulo, v. 15, n. 3, p. 254–261, out. 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas.

## A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DO DOCENTE

Bruno Silvestre da Silva<sup>1</sup>  
Damião Gerdeones Alves de Oliveira<sup>2</sup>  
Francisco Erik de Medeiros Confessor<sup>3</sup>  
Márcio Rafael Dantas de Oliveira<sup>4</sup>  
Patrícia Andrade Belmiro<sup>5</sup>

### INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e tem por objetivo fomentar a iniciação à docência, contribuindo para melhor formação de professores e melhoria na educação pública brasileira. A importância do programa na vida acadêmica do estudante se mostra relevante pois insere o discente no ambiente escolar, dando a ele a oportunidade de ter o primeiro contato como figura protagonista na construção do saber e produção científica. Como estamos cursando uma licenciatura, vimos na temática uma oportunidade de fazermos um trabalho que fosse relevante para nossa graduação.

Buscamos então, investigar a relevância do programa na formação do docente de antigos bolsistas do Pibid, com o intuito de compreendermos se de fato o programa foi relevante no processo de formação do discente. Para isso aplicamos uma pesquisa utilizando como ferramenta o Google Forms, que foi divulgada em redes sociais e também contamos com a ajuda de professores para entrar em contato diretamente com os ex-bolsistas, ao final concluímos que o Pibid foi um meio que ajudou o discente em sua formação, levando-o a ter um contato inicial com as escolas e dessa forma o capacitando ainda mais para a docência.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inserção do licenciando em uma instituição de ensino pública é de fundamental importância para a preparação do futuro professor, já que o tira da sala de aula da faculdade onde ele aprende as metodologias de ensino e pesquisa e o coloca de forma gradativa em um ambiente no qual ele pratique e aperfeiçoe essas metodologias. Como evidencia (PENIAGO,

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [brunosilvestre1@gmail.com](mailto:brunosilvestre1@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [oliveiradamiao666@gmail.com](mailto:oliveiradamiao666@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [erikconfessor@gmail.com](mailto:erikconfessor@gmail.com)

<sup>4</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [marciorafael720@gmail.com](mailto:marciorafael720@gmail.com)

<sup>5</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [patriciaandrade.belmiro18@gmail.com](mailto:patriciaandrade.belmiro18@gmail.com)

2016) o Pibid impactou de forma relevante no processo de formação inicial dos professores, não somente pela oferta de bolsas, mas também pelas possibilidades de aprendizagem sobre a docência aos futuros profissionais da educação e valorização que as licenciaturas recebem.

Temos ainda o destaque trazido por (AFONSO, 2013) ao Pibid que, segundo o autor, proporciona ao licenciando contato com a realidade escolar pública desempenhando atividades colaborativas, interagindo com professores e fazendo com que o discente relacione a teoria e a prática.

## **METODOLOGIA**

O trabalho se trata de um estudo de caso, feito com ex-bolsistas do Pibid, onde o objetivo era fazer uma análise da importância do programa, foi realizada uma pesquisa relacionada as experiências e contribuições que o programa teve na formação do docente.

Para isso foi elaborado um questionário utilizando a ferramenta “Google Formulário” com cinco perguntas, sendo quatro objetivas e uma discursiva (Quadro 1), após os dados obtidos a partir do formulário respondido, foi feita uma análise qualitativa da importância do Pibid na formação do licenciando.

**Quadro 01:** Questionário submetido aos ex-bolsistas do PIBID.

| <b>Questão</b> | <b>Descrição</b>   |
|----------------|--|
| Questão 1      | Através do Pibid, você considera que conseguiu criar uma maior identificação com o curso?  |
| Questão 2      | Durante seu período como bolsista, você conseguiu desenvolver algum projeto que estimulasse a curiosidade do aluno sobre o curso que você faz? |
| Questão 3      | Durante o Pibid, você conseguiu aprimorar a sua produção científica?   |
| Questão 4      | Com base na sua experiência como bolsista, você acha que o Pibid é relevante na formação do licenciando?                                       |
| Questão 5      | Com base na sua experiência como bolsista, você acha que o Pibid é relevante na formação do licenciando?                                       |

**Fonte:** Própria (2023).

O questionário tinha como objetivo obtermos informações pertinentes ao tema do resumo expandido, enviado a ex-bolsistas do Pibid com objetivo saber se o programa foi impactante em sua formação, para que assim pudéssemos analisar os dados obtidos através da pesquisa e chegar a um resultado sobre o tema proposto.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A seguir, temos uma tabela que mostra os resultados obtidos em uma pesquisa elaborada com intuito de saber o impacto que o programa causou na formação dos docentes, tendo como público-alvo ex-bolsista do Pibid.

**Tabela 01:** Pesquisa com ex-bolsistas do Pibid.

| Perguntas  | Respostas |     | %    |      | Total de pessoas entrevistadas |
|--|-----------|-----|------|------|--------------------------------|
|  | Sim       | Não | Sim  | Não  |                                |
| Através do Pibid, você considera que conseguiu criar uma maior identificação com o curso?  | 12        | 0   | 100  | 0    | 12                             |
| Durante seu período como bolsista, você conseguiu desenvolver algum projeto que estimulasse a curiosidade do aluno sobre o curso que você faz? | 10        | 2   | 83,3 | 16,7 | 12                             |
| Durante o Pibid, você conseguiu aprimorar a sua produção científica?   | 11        | 1   | 91,7 | 8,3  | 12                             |
| Com base na sua experiência como bolsista, você acha que o Pibid é relevante na formação do licenciando?                                       | 12        | 0   | 100  | 0    | 12                             |

**Fonte:** Dados obtidos através de pesquisa (2023).

Analisando os dados obtidos através da pesquisa realizada com ex-bolsista do Pibid, evidenciou-se que todos os licenciandos após terem participado do programa conseguiram criar mais afinidade com a licenciatura que estão cursando, isso é resultado da experiência de ter tido um contato inicial com os alunos de forma gradativa e sem toda a responsabilidade que um professor tem, se soube também que os integrantes do programa de modo geral na maioria dos casos conseguiram executaram projetos que aguçaram o interesse dos alunos sobre os conteúdos do curso que o bolsista está a se formar. Esses dois resultados coletados se assemelham com o que (PENIAGO,2016) defende, trazendo o Pibid como impactante na formação inicial dos professores pois o programa possibilita aprendizagens sobre a docência e dá visibilidade às licenciaturas em escolas públicas de ensino básico.

Destaca-se também a alta porcentagem de entrevistados que afirmaram que o período como bolsista serviu para o desenvolvimento na área da produção científica, mostrando que o Pibid, tal evidência corrobora com o que foi evidenciado em (AFONSO, 2013), que frisa como o Pibid se apresenta como um programa que tem ajudado o discente a relacionar a teoria e a prática, dando a ele um repertório acadêmico na área da produção científica. Por fim foi questionado se o programa era relevante para formação profissional, neste quesito a resposta

foi unânime, com todos afirmando que sim, então entendemos que de fato o Pibid se mostrou essencial na formação docente dos participantes desta pesquisa.

## CONCLUSÃO

Concluimos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é de fundamental importância na vida acadêmica docente, pois possibilita inserção dos futuros professores em escolas públicas ainda no início de sua formação, possibilitando-os já colocar em prática as metodologias que está sendo aprendida.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Andréia Francisco. **Os professores da escola de Educação Básica e suas contribuições na formação dos bolsistas de iniciação à docência da área de Química**. 2013. 161 f. Tese (Doutorado) - Curso de Química, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

AMBROSETTI, Neuza Banhara et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, p. 151-174, jan./jun. 2013.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID E A INSERÇÃO À DOCÊNCIA: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 34, p. 1-31, 22 out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698190935>.

## **A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS E A PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

Patrícia GARCIA  
Unesp/FCAV  
[patricia.maiari@unesp.br](mailto:patricia.maiari@unesp.br)

Thais GIMENEZ DA SILVA AUGUSTO  
Unesp /FCAV  
[thais.gimenez@unesp.br](mailto:thais.gimenez@unesp.br)

### **INTRODUÇÃO**

Uma das funções da pesquisa acadêmica é a busca por novas possibilidades de atuação e possíveis caminhos para soluções de questões surgidas da prática. Segundo Gil (2002, p.17) “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que os contextos de prática e de pesquisa deveriam estar sempre apoiados em uma relação dialética. É nessa perspectiva que este trabalho se fundamenta.

Contudo, ao se observar a escola e a universidade, como exemplos de prática e pesquisa, respectivamente, constata-se um distanciamento entre elas. Ludke (2005), aponta que os professores, em grande parte, após a graduação, distanciam-se da universidade, retornando em contatos pontuais. Por outro lado, no contexto da pesquisa, a relação da universidade com a escola tem se tornado um procedimento apenas burocrático, fugindo do seu sentido formador e social.

Diante deste cenário, esta pesquisa objetiva analisar qual a relação entre o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental (3º ao 5º ano) e a pesquisa sobre o ensino de Ciências. Esse professor considera os resultados da pesquisa em ensino para embasar sua prática pedagógica? A formação que o professor recebeu até o momento o direcionou e o incentivou a ter contato com a pesquisa em ensino? De forma ampla, este estudo pretende compreender se a pesquisa acadêmica tem chegado até as salas de aula de uma rede municipal de uma cidade de grande porte do interior de São Paulo. Se sim, de quais formas? Se não, quais as razões deste distanciamento?

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

No século XIX os cientistas brasileiros associavam à Ciência a modernização e a criação de profissões. Para tanto, com o desenvolvimento industrial, o avanço da Física, Química e o aparecimento de centros de pesquisas isolados, o pensamento brasileiro em relação à Ciência avançou. Isso porque, segundo Schwartzman (2015) o movimento pela efetivação da Ciência no Brasil pode ser dividido em três fases, a primeira é caracterizada pelas “tentativas de criar novas instituições universitárias, que podiam ser estabelecidas em torno de centros ou institutos avançados culturais e científicos” (2015, p.56). A Ciência ainda estava em busca da sua identidade. Assim, a segunda fase “incluiu algumas tentativas mais ambiciosas de modificar a estrutura universitária tradicional, atribuindo à pesquisa científica e tecnológica um papel central no planejamento socioeconômico” (SCHWARTZMAN, 2015, p.56). Já a terceira fase, que aconteceu no fim dos anos 1960 e 1970, de acordo com esse mesmo autor, foi caracterizada “por tentativas de criar nichos isolados e protegidos para a pesquisa científica, com apoio em uma crença renovada no valor de redenção da moderna Ciência e tecnologia” (p 56.). Nos anos 1990 inicia-se um novo estágio, que é registrado pelo começo da “crescente sensibilidade às particularidades do trabalho científico e às suas complexas interações com a educação superior, a tecnologia e as profissões” (SCHWARTZMAN, 2015, p.56).

De acordo com Gatti (2010, p. 1356), para os docentes da educação básica, o cenário não é o mesmo, até porque “esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas [...]”. Segundo esta autora, a educação no Brasil passa por transformações ao longo dos anos, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 a formação de professores recebe alterações em seu modelo. No caso da Pedagogia, a autora destaca que a mudança mais significativa acontece em 2006, a partir da aprovação da Resolução nº. 1, de 15/05/2006, que instituiu a Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso “propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental [...]” (GATTI, 2010, p. 1357).

O egresso do curso de Pedagogia, na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, atuará como professor “polivalente”, ou seja, um único professor para ministrar as diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar. Sobre isso, Bizzo (2002, p. 62) aponta que essa formação “oferece poucas oportunidades de se aprofundar no conhecimento científico e na metodologia de ensino específicos de cada área”. Um dos reflexos desta realidade é a utilização de práticas que não evidenciam um embasamento teórico, uma vez que, uma solução bastante observada nas escolas como prática dos professores, fica a cargo de experiências

---



compartilhadas por colegas de profissão, em detrimento de uma construção de conhecimentos claros e sólidos.

É preciso direcionar o olhar para a distância entre os professores que atuam na educação básica e a pesquisa científica, não apenas quando não se utilizam desta em sua prática cotidiana, mas também na concepção que têm de sua definição e função. Temos observado, o afastamento entre as instituições (escola e universidade) e por consequência, o distanciamento cada vez maior entre a pesquisa acadêmica e a prática docente. Ressaltamos que este trabalho não ignora as muitas variáveis dos motivos pelos quais os professores se distanciaram da pesquisa. Contudo, objetiva-se investigar se a pesquisa acadêmica tem chegado até as salas de aula, por meio de sua utilização pelo professor que atua no ensino fundamental, no embasamento de sua prática pedagógica.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa tem caráter qualitativo, compreende levantamento bibliográfico e entrevistas com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Realizamos 10 entrevistas semiestruturadas que serão analisadas com base nas etapas definidas por Bardin *apud* Oliveira (2008): pré-análise; exploração do material ou codificação; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, ainda não é possível apontar resultados finais. No entanto, os resultados parciais mostram que a maioria dos docentes não utiliza os resultados da pesquisa em ensino de ciências como embasamento teórico de sua prática; durante a formação inicial tiveram poucas oportunidades de fazer/se envolver em pesquisas, e na formação continuada esse contato ainda é raro ou inexistente. De modo geral, muito pouco dos resultados das pesquisas em ensino têm chegado às escolas de educação básica do município pesquisado, mesmo se tratando de um centro urbano com diversas universidades.

## **CONCLUSÕES**

---

Apontamos que como uma das consequências deste cenário, os professores em sua prática, utilizam a pesquisa acadêmica com pouca frequência na busca de soluções para as questões surgidas no dia a dia da sala de aula, resultando em uma prática sem uma clara fundamentação teórica. Fato esse, que em hipótese, vem comprometendo a qualidade da educação. Torna-se necessário que pontes sejam criadas/reafirmadas entre as duas instituições (escola e universidade) construindo formas de contribuição mútua. E, "para que esse impacto de fato aconteça, talvez devêssemos encontrar uma maneira para que a pesquisa se retroalimente com a realidade escolar" (BERRA e SAUER, 2017, p. 2). Um processo em que se reconheça a importância de ambas as contribuições: a do pesquisador em seu trabalho de investigação e do professor como conhecedor da prática e de quais questões merecem atenção, bem como o sujeito que vai testar as possibilidades encontradas pela pesquisa, que pode validá-las ou não.

## REFERÊNCIAS

BERRA, E. A.; SAUER, C.R. T. A relação entre pesquisa educacional acadêmica e educação básica: uma possível aproximação por meio da formação continuada. In: **XIII Congresso Nacional De Educação**, 2017, Curitiba. EDUCERE, 2017. p. 11646-11660.

BIZZO, Nelio. **Ciências: fácil ou difícil?** 2. ed. -. São Paulo: Ática, 2002.

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

GIL, A. C., 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio de 2005a.

LUDKE, M. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS Revista Científica**, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005b, pp. 333-349. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, p. 569-576, 2008.

SCHWARTZMAN, S. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Campinas-SP. - 4 Ed. Da UNICAMP, 2015.

SCHWARTZMAN, S. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Campinas-SP. - 4 Ed. Da UNICAMP, 2015.

---

## **A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: RESSIGNIFICANDO A IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES ESPECIALISTAS**

### **INTRODUÇÃO**

A formação continuada é um aspecto da profissão do professor que está estritamente relacionada à construção da sua identidade profissional, pois proporciona uma nova práxis pedagógica. Neste sentido, discutir a identidade docente numa perspectiva de formação continuada é repensar esse sujeito como um ser em processo constante de construção e de atuação.

De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 61), “Os estudos e pesquisas sobre a identidade docente têm recebido a atenção e o interesse de muitos educadores na busca da compreensão das posturas assumidas pelos professores.” Diante disso, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a construção da identidade docente de professores especialistas e a resignificação contínua desta identidade no percurso de formação no Curso de Pedagogia. Nesta perspectiva, apontamos a relação professor-aluno e o aprofundamento teórico na área da Educação como alguns dos aspectos da identidade docente resignificados por meio do curso de Pedagogia.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Na sociedade contemporânea, a concepção de Identidade Docente necessita cada vez mais de uma auto avaliação/reflexão e aprimoramento em virtude das transformações tecnológicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na nossa sociedade.

Garcia (2010) nos fala que Identidade Docente,

Refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas. (GARCIA, 2010, não paginado).

Este caráter atual da identidade docente passa por novas concepções da atuação profissional desse sujeito, sobretudo na perspectiva político-social. A função do professor exige

um processo de formação contínua e se faz necessário perceber que a identidade profissional do professor está estreitamente ligada com o modo como ocorre a sua formação.

Para D'Ambrosio (2010), é urgente um repensar do conceito de formação de professores conduzindo para uma filosofia de educação permanente: “É muito importante que se entenda que é impossível pensar no professor como já formado.” (D’AMBROSIO, 2012, p. 88). Essa formação continuada tem como consequência uma constante reformulação da identidade docente do professor. Corroborando com essa perspectiva, Garcia (2010) nos diz que:

A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente. (GARCIA, 2010, não paginado).

Considerando uma formação especialista nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, bem como em Matemática e suas Tecnologias (Graduação em Licenciatura), os saberes dos professores (autores deste trabalho) foram mais direcionados para uma construção de conhecimentos técnicos/tecnicistas do que para uma formação humana, ou seja, não houve uma sistematização de saberes para uma práxis docente mais humanizada.

Pimenta (1997) nos lembra que a natureza do trabalho docente é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados e que a licenciatura deve desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que viabilize a construção de novos saberes docentes, considerando seu contexto de atuação.

Diante do exposto, levaremos em consideração alguns dos saberes necessários que caracterizam a docência, colocando o percurso formativo em Pedagogia como objeto de análise à luz do referencial teórico escolhido.

## **METODOLOGIA**

Com a preocupação de refletir os elementos sociais da identidade docente, construímos uma pesquisa de natureza qualitativa, de aspecto descritivo que caracteriza o método etnográfico. Segundo Severino (2007), “A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho num microssocial, olhado como uma lente de aumento.” (SEVERINO, 2007, p. 119).

Para desenvolver esse estudo, os autores imergiram em diálogos reflexivos entre si e discussões de suas memórias na primeira formação como professor de área, bem como as experiências vivenciadas no cotidiano de sala de aula por mais de 15 anos no exercício da profissão, trazendo à tona alguns dos principais elementos que compõem as suas identidades docentes, relacionando-os com a trajetória formativa em andamento no curso de Pedagogia. Essas reflexões são embasadas em trabalhos de pesquisas de autores como D'Ambrósio (2012), Pimenta e Lima (2012) e Garcia (2010), dentre outros.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O professor especialista e discente de Pedagogia já possui uma identidade docente formada e a incitação é resignificar tal identidade a partir dos saberes que o novo percurso formativo do curso oferece.

Como foco da análise, trazemos para nossa discussão reflexões a partir de dois aspectos que compõem a identidade docente, a saber: a relação professor-aluno e o aprofundamento nas teorias da área da Educação, contribuindo para construção de novas práticas didáticas.

Considerando a importante relação professor-aluno na prática pedagógica do professor de área, o curso de Pedagogia traz novos elementos que possibilitam um olhar autocrítico sobre a postura deste profissional diante de problemas interpessoais que ocorrem diariamente em sala de aula.

Outro aspecto relevante que o percurso formativo proporciona é o aprofundamento nas teorias da área da Educação, que traz como resultados a aquisição de novas ferramentas metodológicas (teóricas e tecnológicas), possibilitando ao professor construir novas práticas didáticas contextualizadas com o seu campo de atuação.

Segundo Pimenta (1997, p. 9), “[...] para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.” Tais saberes possibilitam uma prática docente mais próxima à realidade do aluno, numa perspectiva inclusiva, possibilitando compreender as dificuldades do ato social de educar, sendo assim, a ignição necessária para a esperada resignificação da identidade docente.

## **CONCLUSÕES**

No intuito de compreender o modo pelo qual a formação em pedagogia resignifica a identidade profissional do professor especialista, essas reflexões possibilitam uma prática

---

pedagógica renovada destes professores.

Com o aprofundamento nas teorias educacionais e uma melhor compreensão da relação professor-aluno, este profissional busca mediar o processo de ensino-aprendizagem, considerando o contexto educacional em que atua, despertando o interesse de aprender dos estudantes. Assim, o conhecimento pedagógico e as novas estratégias metodológicas, contribuem para uma nova práxis educacional e, por consequência, reconstrói a sua identidade docente.

## REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. 23. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GARCIA, M. M, Identidade docente. In: **DICIONÁRIO DE VERBETES: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/identidade-docente/>>. Acesso em 20/01/2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Revisão Técnica de José Cerchi Fusari. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e identidade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-39. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724110/mod\\_resource/content/1/Saberes%20pedag%C3%B3gicos%20e%20atividade%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724110/mod_resource/content/1/Saberes%20pedag%C3%B3gicos%20e%20atividade%20docente.pdf)>. Acesso em 27/01/2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

---

## **BREVE HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DO CURSO NORMAL REGIONAL DE ANGICOS (1951)**

Alderir Anselmo da Silva<sup>1</sup>  
João Victor da Silva Souza<sup>2</sup>  
Talita Daiane Silva de Lima<sup>3</sup>  
Franselma Fernandes de Figueirêdo<sup>4</sup>  
Juliana da Rocha e Silva<sup>5</sup>

### **INTRODUÇÃO**

No ano de 1951, o Brasil contabilizava a existência de 112 cursos normais de 1º Ciclo, mas, na região Nordeste, até este ano, era o Rio Grande do Norte o único estado que não possuía a tipologia de Ensino Normal. Segundo Morais e Silva (2011, p. 224) os outros estados da região Nordeste contavam com apenas 33 destas instituições: “[...] 02 em Alagoas, 02 na Bahia, 12 no Ceará, 01 no Maranhão, 08 na Paraíba, 09 em Pernambuco, 01 no Piauí e 02 no Sergipe”.

Nesse contexto de inexistência de cursos normais no Rio Grande do Norte, foi criado o Curso Normal Regional de Angicos, juntamente com outros inaugurados em diferentes municípios do estado, com a intenção de ampliar a oferta de cursos formadores de professores de ensino primário, diminuindo assim a quantidade de mestres leigos presentes nas salas de aula.

Neste trabalho, investigamos a história da criação do Curso Normal Regional de Angicos - Rio Grande do Norte. Acreditamos que a narrativa histórica da criação desse espaço de formação de professores contribui para a historiografia educacional do Rio Grande do Norte e do Brasil, especialmente por permitir aprofundar os estudos num objeto ainda não explorado.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A história da educação é um campo de estudo amplo, que nos revela compreensões diversas sobre o processo formativo dos homens e mulheres ao longo dos períodos históricos. Compreender como acontecem os entremeios dessa formação, a depender do objeto de estudo e objetivo da investigação, nos direciona para diferentes áreas desse campo de conhecimento, entre elas, para a história das instituições escolares e das práticas educativas que, em suas construções sociais e culturais, revelam uma dialética historiográfica que instiga a investigação.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em pedagogia, UFERSA campus Angicos, [alderir.silva@alunos.ufersa.edu.br](mailto:alderir.silva@alunos.ufersa.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em pedagogia, UFERSA campus Angicos, [joao.souza37488@alunos.ufersa.edu.br](mailto:joao.souza37488@alunos.ufersa.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciatura em pedagogia, UFERSA campus Angicos, [talita.lima@alunos.ufersa.edu.br](mailto:talita.lima@alunos.ufersa.edu.br)

<sup>4</sup> Doutora em Educação, docente, UFERSA campus Angicos, [franselma.figueiredo@ufersa.edu.br](mailto:franselma.figueiredo@ufersa.edu.br)

<sup>5</sup> Doutora em Educação, docente, UFERSA campus Angicos, [juliana.rocha@ufersa.edu.br](mailto:juliana.rocha@ufersa.edu.br)

Para Magalhães (2004), a escrita da história de uma instituição escolar, e no nosso caso, do Curso Normal Regional de Angicos, integra

[...] desafios epistêmicos amplos que se aproximam de uma história total, no âmbito de territórios sociogeográficos e socioculturais, com características de permanência, cuja evolução reflete as conjunturas e circunstâncias de cada época. É uma história social/cultural, institucional/pedagógica, antropológica, centrada no local como totalidade institucional, que se abre ao universal, representado e substantivado na fundamentação, legitimação e projeção da ação educacional. (MAGALHÃES, 2004, p. 166).

O curso normal foi oficialmente regulamentado pela Lei Estadual n. 621, de 06 de dezembro de 1951, que criou 14 Cursos Normais Regionais em pontos diversos do interior do Estado: Martins, Pau dos Ferros, Santa Cruz, Santana do Matos, Florânia, Nova Cruz, Angicos, Macau, Currais Novos, Alexandria, Apodi, Ceará-Mirim, Caraúbas e Assú. (LEI ESTADUAL n° 621, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1951, p. 271-272).

Engajado na missão de contribuir com a educação do Estado ampliando a formação de professores diplomados, o Curso Normal Regional de Angicos entrou em funcionamento no ano de 1951, nas instalações do Grupo Escolar José Rufino, e tinha, em seu corpo docente, profissionais de distintas áreas que atuavam na cidade. Na medida em que investigamos sobre sua criação, elucidamos sua importância para o contexto da região semiárida e para formação de professores num período que incluiu a expansão do Ensino Normal no estado. Essa compreensão é ancorada na percepção de que, uma vez investigada, a instituição educativa é local, tradição, representação, materialidade e apropriação.

Assim sendo, ao investigar a criação do Curso Normal Regional na cidade de Angicos enveredamos por uma construção da história da educação regional e local, que toma como referência “[...] as memórias, o arquivo, a historiografia, visando uma narrativa coerente que confira uma identidade histórica articulando materialidade, representação, apropriação. (MAGALHÃES, 2004, p. 71-72).

## **METODOLOGIA**

Para escrever e inscrever, no campo da historiografia da educação brasileira, a história da criação do Curso Normal de Angicos, utilizamos fontes documentais que guardam os registros da criação e funcionamento desse curso: legislação, livros de matrículas, de relatórios anuais, de inventários e despesas, de ponto dos professores, de assinatura dos concluintes, de

---



ofícios expedidos e recebidos, de visitas oficiais, de empréstimo de material didático, de atas do círculo de pais e mestres, festivas e de reuniões de professores.

É preciso destacar que a análise dessas fontes documentais se aporta metodologicamente nas teorizações de Faria Filho (1998), que - especificamente no caso da utilização da legislação educacional – salienta que é preciso ter cuidado na sua utilização isolada, pois ela, por si só, como fonte de estudo, não é suficiente. Para o autor, a utilização da legislação como referência de análise “[...] somente é possível se realiza um imenso trabalho de cruzamento de fontes [...]” (FARIA FILHO, 1998, p. 123).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Antes promulgação das leis de criação e regulamentação desses cursos no Rio Grande do Norte, a formação dos Regentes de Ensino Primário, como eram denominados os egressos, ficava restrita às Escolas Normais de Natal e Mossoró, o que acarretava na insuficiência da quantidade de professores qualificados para atuarem nos grupos escolares nas cidades mais afastadas. Segundo Sylvio Piza Pedroza, governador do estado entre os anos de 1951 a 1956, os Cursos Normais Regionais se configuravam como alternativa para solucionar os problemas da formação de professores nas cidades mais afastadas de Natal, capital do Estado, sendo de “providência utilíssima”, portanto, sua criação e pronta regulamentação e efetivação.

Segundo pronunciamento desse mesmo governador, em 1952, percebemos que a parceria de profissionais de outras áreas de atuação foi uma das características marcantes dos Cursos Normais Regionais: “[...] o corpo docente está constituído por pessoas de projeção intelectual e moral do meio: médicos, bacharéis, agrônomos, sacerdotes e professores” (RIO GRANDE DO NORTE, 1952, p. 10), o que nos permite inferir que a presença de um curso de formação de professores em Angicos era representativa e importante para o desenvolvimento da região, fazendo com que a cidade e seu entorno fossem impactados pelo seu funcionamento.

Para que as cidades do interior do Rio Grande do Norte conseguissem suprir, nos seus Grupos Escolares, as necessidades de professores primários qualificados, o então governador mostrava-se otimista e acreditava que

[...] dentro de poucos anos, pela efetivação desses cursos, terão os municípios do estado professores diplomados em número suficiente para provimento de suas escolas, atualmente, em grande maioria, regidas por professores leigos, sem o conveniente preparo educacional. (RIO GRANDE DO NORTE, 1952, p. 10).

Esse registro da fala de Sylvio Pedroza revela a importância desse Curso Normal Regional em Angicos, que, por sua função de formar professores para exercer o magistério nas escolas do município e cidades circunvizinhas, ordenava uma nova compreensão do ofício do professor, que deveria estar suficientemente preparado para o exercício da docência.

## CONCLUSÕES

Considerando que ainda não existe, nas publicações da historiografia da educação pesquisadas, literatura que tenha o Curso Normal Regional de Angicos como objeto de estudo, compreendemos que esse trabalho, ao apresentar uma breve história da criação do Curso Normal Regional de Angicos, além de permitir aprofundar os estudos num objeto ainda não explorado, nos orienta sobre a história da educação brasileira, norterio-grandense e, conseqüentemente da região semiárida deste estado. Além do mais, nos esclarece sobre a história da formação docente.

Considerando que antes de 1951, a formação de professores do ensino primário nas cidades mais afastadas de Natal, capital do Estado, ficava restrita às Escolas Normais de Natal e Mossoró, reforçamos que a criação do Curso Normal Regional de Angicos, juntamente com outros 14 Cursos Normais Regionais em pontos diversos do interior do Estado trouxe uma grande contribuição para a qualidade da formação docente e oferta do ensino primário.

## REFERÊNCIAS

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: História das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária de São Francisco, 2004.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Maria da Conceição Farias. Curso Normal Regional em Assú / Rio Grande do Norte (1950). **Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 220-246, jan./jun. 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n. 621, de 06 de dezembro de 1951**. Cria os cursos de regentes do Ensino Primário e dar outras providências. Atos legislativos e decretos do governo. Natal: Departamento de Imprensa, 1952.

\_\_\_\_\_. **Mensagem Anual apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Sylvio Pedroza**. Natal: Imprensa Oficial, 1952.

---

## **EDUCOMUNICAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: Contribuições do projeto “Educomunicação no Curso de Pedagogia” para formação de professores.**

Camilla Grazielly Rego de Sousa<sup>1</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Na cibercultura, a comunicação e a educação se entrelaçam quando pensamos os usos de redes sociais. Entendendo o professor a partir Paulo Freire (1996), que afirma que o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, este trabalho tem como objetivo analisar de forma qualitativa os contributos das práticas educacionais para a formação de professores a partir do projeto “Educomunicação na formação em pedagogia”.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Os projetos de ensino têm como finalidade promover o desenvolvimento dos discentes, buscando diversificar os processos de ensino-aprendizagem e sistematizar conhecimentos a partir deles. Nesse sentido, destacamos o projeto de ensino intitulado “Educomunicação na formação em pedagogia” vinculado ao projeto de Foco Acadêmico da Universidade Federal do Maranhão, numa tentativa de complementar a formação acadêmica.

Nesse limiar, apontamos que os espaços de comunicação oriundos da cibercultura como uma ferramenta para que o professor exerça seu papel, a Comunicação voltou-se para a Educação pretendendo um espaço de relações sociais a fim de trabalhar os aspectos cognitivos, críticos e comportamentais do público, prevalecendo assim uma postura formativa e libertadora, como nos assevera Freire (1993). A Educomunicação “é uma área de intervenção social em consolidação, não sendo compreendida apenas como uma disciplina para os currículos escolares, mas um paradigma discursivo transversal instituído por conceitos transdisciplinares com outras categorias analíticas” (CORTES, 2018, p. 11), daí sua pertinência nos contextos atuais, e, sobretudo, implicações para a docência, que já se apropria do ciberespaço, inclusive buscando inovar e potencializar suas práticas profissionais, criando e ampliando os mecanismos de produção de conhecimentos, saberes e experiências (SANTANA, 2019, p. 186).

Para Freire (1996), o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, em que o educador, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, educador e

---

<sup>1</sup> Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, camillagrsousa@gmail.com

educandos aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar. Freire ainda afirma que “educar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

## **METODOLOGIA**

Partindo do pressuposto de que esta pesquisa está voltada para a descrição de como o Projeto de Ensino “Educomunicação na formação em pedagogia” contribui para a formação de professores, pode ser caracterizada como qualitativa, baseada em estudo de caso, o qual é compreendido como um método que “abrange a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2001, p. 33). Utilizamos aqui a análise documental, que segundo Gil (2010), podem ser dados conseguidos em arquivos de instituições (governamentais ou não) como as atas, relatórios, deliberações, entre outros.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Em relatório parcial das atividades, onde consta as atividades desenvolvidas pelos participantes do projeto de ensino, entre setembro e dezembro de 2022, é possível observar que o projeto em pouco tempo tem direcionado ações relevantes à formação. Dentre as atividades realizadas, destacamos a “discussão dos contributos da educomunicação na formação de professores, através dos textos: Educomunicação: referências para uma construção metodológica e processos educativos e canais de comunicação.” e “Abertura e definição de ações e pautas definidas coletivamente para o Instagram do curso de Pedagogia sob endereço @pedccim”.

Na parte teórica do projeto, são discutidos os contributos da educomunicação na formação de professores, exploradas e problematizadas mídias digitais de informação e comunicação que possam ser transpostas como um efetivo espaço de atuação do pedagogo, logo importante na formação e prática docente (MOURA,2022).

Isso levou à criação, planejamento e alimentação do *Instagram*, um exercício experimental dos conhecimentos adquiridos, que podemos colocar aqui como parte prática do projeto de ensino, que busca problematizar o uso de mídias e afastar-se da ótica instrumental da tecnologia comunicativa e informativa, como colocado por Kaplún (1999), para termos resultados propositivos para a formação do professor. Para tanto, no desenvolvimento dessa parte prática o grupo que participa do projeto voltou seu trabalho com a mídia social explorando as potencialidades, planejando e compartilhando ideias e propostas de ação dos docentes e

discentes, sendo sistematizados através de posts em formatos multimodais compartilhados na página do *Instagram*, que pudessem estimular um uso eficiente e maior interação da mídia social, além de garantir que esse espaço fosse ocupado por toda comunidade acadêmica do Curso numa perspectiva educ comunicativa.

É possível relacionar as ações teóricas e práticas do grupo ao pensamento de Freire (1987), para quem o ensino e aprendizagem acontece de forma efetiva, quando teoria e prática são naturalmente conduzidas concomitantemente, esta é uma necessidade indispensável para a emancipação e realização humana. Dessa forma, evidenciamos a importância da sincronia entre as ações do grupo, que puderam ser observadas nessa sincronia entre as atividades teóricas e práticas.

Ainda sobre esse exercício experimental, é importante relatar aqui que as atividades do grupo no *Instagram* do curso, sob o endereço @pedccim, iniciaram em 28 de setembro de 2022. Esse trabalho de articulação é feito com os objetivos de promover a construção de um ecossistema educativo (Soares 2002); se distanciar do uso unicamente instrumental da comunicação e informação (Kaplún 1999); e abrir espaço para diálogos (Freire 1993), diálogos entre sujeitos, sendo sistematizados entre as atividades teóricas e práticas desenvolvidas no Projeto. Nesse sentido, as atividades viabilizaram a construção conjunta do conhecimento, ultrapassando as fronteiras do espaço acadêmico formal, assim pensamos esse processo ancorado no que defendeu Freire (1993) sobre educomunicação está relacionada à prática libertadora e construtora de cidadania.

## CONCLUSÕES

Este texto teve como objetivo analisar de forma qualitativa os contributos das práticas educ comunicativas na formação de professores tomando como ponto de análise a experiência do Projeto de Ensino "Educomunicação no Curso de Pedagogia". A pesquisa, ainda em andamento, exposta neste resumo expandido trouxe à luz resultados parciais.

Em relação ao objetivo proposto nesse texto, com base nos dados analisados, as práticas educ comunicativas do projeto de ensino que versa sobre Educomunicação na Formação em Pedagogia corroboram com a formação do profissional.

Vimos como resultado do projeto de ensino no contexto da educomunicação, o diálogo entre a Educação e a Comunicação conforme evidenciado por Soares (1999) e discutido por autores como Freire (1993); Cortes (2018), dentre outros, dado que a interação na rede social

através do projeto de ensino viabilizou a construção coletiva do conhecimento, ultrapassando as fronteiras do espaço acadêmico formal.

## REFERÊNCIAS

- CORTES, T. P. B. B.; MARTINS, A. O.; SOUZA, C. H. M. **Educação midiática, educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases Scielo e Scopus**. Educação em Revista. Belo Horizonte: 2018, p. 11. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e200391.pdf>. Acesso em 20 jan./2023.
- FREIRE, Paulo. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, n. 14, p. 68-75, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36846>. Acesso em 15 jan. 2023.
- MOURA, K. M. P. et al. Educomunicação na Formação em Pedagogia. **Projeto De Ensino Foco Acadêmico** – Universidade Federal Do Maranhão, Imperatriz, 2022.
- MOURA, K. M. P. Educomunicação na Formação em Pedagogia. **RELATÓRIO PARCIAL DE ATIVIDADES EDITAL PROAES Nº 08/2022** – Universidade Federal Do Maranhão, Imperatriz, 2023
- SANTANA, Camila Lima et al. Pedagogias das conexões: ensinar e aprender na sociedade digital blended. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 6, n. 2, p. 184-202, 2019.
- SOARES, I. O. **Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação. Brasília, DF, ano 1, nº 2, p. 05-74, jan./mar. 1999.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Danil Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

---

## ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PROGRAMAÇÃO LINEAR REPOSITADO NO SCIELO BRASIL (2015-2020): UM ESTUDO DESENVOLVIDO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA

Luiz Antônio Dantas Lopes<sup>1</sup>  
Kyvia Maria Arruda de Melo<sup>2</sup>  
Lenina Lopes Soares Silva<sup>3</sup>  
Cristiano Rodrigo Gobbi<sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO

Programação Linear é um modelo de programação que fornece os melhores resultados matematicamente possíveis em um modelo, considerando que esse modelo seja composto por relações lineares. A programação linear também é conhecida como programação matemática e envolve diversos conteúdos matemáticos em suas formulações.

Este estudo vem sendo desenvolvido na Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte *Campus* Santa Cruz em uma pesquisa de iniciação científica na qual problematiza-se a não presença de programação linear ou programação matemática no projeto pedagógico do curso (IFRN, 2018), daí porque justifica-se a necessidade de estudos sobre tal conteúdo como forma de evitar lacunas na formação docente em matemática.

Objetiva-se, nesse estudo, mapear o estado do conhecimento acerca de programação linear repositado no *Scielo* Brasil, visando identificar a produção acadêmico-científica brasileira na área temática: Ciências Exatas e da Terra e os assuntos estudados em cada trabalho disponível sobre o tema.

Os procedimentos adotados seguem os das pesquisas do tipo estado do conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014), e realizou-se, para isso, buscas e consultas bibliográficas sobre o tema no portal *Scientific Electronic Library on line – Scielo*.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Programação Linear conforme citado por Bodanese *et al* (2005, p.4) “é no campo mais vasto denominado como programação matemática”, e o autor ainda acrescenta que a mesma é

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, Campus Santa Cruz, [d.antonio@escolar.ifrn.edu.br](mailto:d.antonio@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, Campus Santa Cruz, [kyvia.maria@escolar.ifrn.edu.br](mailto:kyvia.maria@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Doutora em Ciências Sociais, IFRN, Campus Santa Cruz, [leninasilva@hotmail.com](mailto:leninasilva@hotmail.com)

<sup>4</sup> Mestre em Ciências da Educação, IFRN, Campus Santa Cruz, [cristiano.gobbi@ifrn.edu.br](mailto:cristiano.gobbi@ifrn.edu.br)

uma técnica essencial para se resolver problemas de tomada de decisão, em que se deseja alcançar algum objetivo sujeito a algumas restrições. Sendo assim, nesse modelo temos que entender o termo "programação" como planejamento e que o adjetivo linear se dá pelo fato de que esse modelo é utilizado em problemas que possuam alguma relação linear (funções e equações lineares).

Segundo Bodanese *et al* (2005) a programação linear possui um conjunto de procedimentos e técnicas matemáticas para resolver de maneira lógica problemas empresariais por exemplo, em que se busca otimizar a utilização de recursos disponíveis para a realização de serviços executados por determinada empresa. Porém, segundo o autor essa técnica geralmente é utilizada em problemas nos quais os recursos disponíveis são limitados ou poucos para se cumprir determinado objetivo, almejando, assim, minimizar os custos. Sendo assim, a programação linear também pode ser bastante aplicada quando se deseja obter lucro máximo a depender de seus propósitos.

Diante dessa constatação na literatura, observamos que é um conteúdo importante para a formação em matemática, pois pode ser aplicado em diferentes áreas do conhecimento.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento deste trabalho, inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema para entender e conhecer suas características, antes de realizarmos a busca no portal *Scielo* Brasil. Em seguida, realizamos a busca no portal sobre trabalhos que abordassem a programação matemática na área temática de Ciências Exatas e da Terra, os quais foram identificados e registrados como resultados da pesquisa.

Apresentamos, neste trabalho, uma análise quali-quantitativa, pois procuramos expor os resultados por meio de dados quantitativos, e apresentar os significados subjetivos presentes nas produções, almejando demonstrar de forma explícita, concreta e significativa as informações na totalidade dos achados, conforme orienta Minayo (2012).

A pesquisa tem como fonte o *Scielo* Brasil, e nela escrevemos no navegador do portal o termo "programação linear" e após utilizamos o filtro "SciELO Áreas Temáticas", para termos acesso às produções da área conforme o objetivo declarado desse trabalho. Em seguida, realizamos a leitura dos resumos, das palavras-chave e dos artigos completos para o registro dos dados e sua análise.



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na busca realizada no portal, encontramos um quantitativo de 195 produções dos quais apenas 27 se encontraram na área temática de Ciências Exatas e da Terra, nessa área, 19 publicações estavam escritas em língua portuguesa e 8 escritas em língua inglesa. Após a leitura dos resumos dos 27 trabalhos verificamos os objetivos e os assuntos abordados em cada trabalho. Os resultados em relação ao quantitativo de assuntos são apresentados Quadro 1.

O Quadro 1 – Sistematiza os assuntos pela quantidade de trabalhos que os abordam.

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos por assuntos

| Assuntos abordados           | Quantidade de trabalhos |
|------------------------------|-------------------------|
| Otimização de resultados     | 11                      |
| Planejamento                 | 9                       |
| Aplicação de métodos         | 9                       |
| Algoritmos                   | 6                       |
| Métodos de pontos interiores | 5                       |
| Outros métodos               | 6                       |
| Conjunto fuzzy               | 5                       |

Fonte: Própria (2023)

Pelo Quadro 1 observamos que a maioria dos trabalhos apresentavam como objetivo a função principal da programação linear, ou seja, otimizar resultados e tomada de decisões para indústrias, negócios e projetos. Porém, também foi notória a presença de produções em que se utilizou a programação linear para o aprimoramento de técnicas, e também para apresentação de novos métodos para resolução de alguns problemas.

Ressaltamos que, tem trabalhos nos quais foram abordados assuntos semelhantes, mas os assuntos listados Quadro 1 foram sistematizados de acordo com o que é evidenciado nos objetivos dos trabalhos. Dessa forma, afirmamos que existem nos artigos a presença de assuntos de matemática básica, como também de matemática avançada, os quais não foram mencionados no Quadro 1 por não constarem nos objetivos.

Na leitura dos trabalhos constatamos uma presença significativa de assuntos como matrizes, conjuntos, funções e equações lineares o que reafirma o que foi apresentado na

introdução deste trabalho, ou seja, trata-se de um assunto importante para definições de problemas matemáticos quando se deseja utilizar a programação linear.

## CONCLUSÕES

Neste trabalho evidenciamos a produção de trabalhos presentes no portal *Scielo* Brasil, na área temática de Ciências Exatas e da Terra que tratam de programação linear. Assim expomos os assuntos que os trabalhos abordaram constantes dos objetivos presentes nas 27 publicações, sendo assim, consideramos que o objetivo foi alcançado pois nos permitiu verificar os assuntos e os conteúdos matemáticos mobilizados para o trabalho com programação linear.

Concluimos que, as produções em sua maioria utilizam a programação linear para planejamentos de empresas, indústrias, projetos entre outros. Porém, verificamos que essa necessita de elementos básicos como funções e equações lineares para a sua aplicação de forma eficiente. Logo, é um assunto relevante para a formação em matemática, e por essa razão, propomos como sugestão para trabalhos futuros que se busque a produção do conhecimento sobre a aplicação do tema em trabalhos que a relacione ao ensino de matemática e a formação docente em matemática.

## REFERÊNCIAS

BODANESE, Ronaldo Enderli; OLIVEIRA, José Adrelino de; SCALABRIN, Idionir; MORES, Claudionor José. Teoria das restrições, pesquisa operacional e programação linear, estudo de caso com aplicação do solver. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CUSTOS, 9., 2005, Florianópolis. **Anais do Congresso Brasileiro de Custos**. Florianópolis: abc, 2005. p. 1-12. Disponível em: <<https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/2170>.> Acesso em: 3 de Mar. 2023.

IFRN – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática IFRN**. Santa Cruz, 2018. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/>.>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C.. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

SCIELO, Brasil. **Scientific Electronic Library online**. (2023). São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/> . Acesso em: 23 de Mar. 2023.

---

---

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: PROPOSTA ATRAVÉS DO USO DO ÁBACO NA FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS**

Eleika da Silva Dantas<sup>1</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Assim como muitas áreas do conhecimento, a Matemática surgiu a partir da necessidade que o homem teve de contar, de atribuir valores ou até mesmo de quantificar. Ou seja, a área que corresponde a matemática está relacionada às necessidades cotidianas que podem ser a pesagem, a medição, entre outras que o homem realizava para sobreviver.

Com a evolução dos sistemas de contagem, as quais começaram a ser em grandes quantidades que muitas vezes tornam-se cansativas ou até mesmo sem atração, uma vez que a realização de grandes cálculos elencam um cansaço mental grande. Sendo assim, com o avanço dessa área, o homem passa a realizar agrupamentos, o que veio a facilitar grandes cálculos. Com isso, Cascavel (2005) nos diz que “[...] a matemática apareceu como um conjunto de regras práticas e isoladas que respondiam à necessidade de vida diária e cuja validade e aceitação fundamentavam-se no cumprimento de tarefas de ordem prática [...]” (CASCAVEL, 2005, p.368).

Na mesma linha, Nóvoa (1992, p.17) trás que “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação”, ou seja, uma das características principais para a melhoria da qualidade da educação é permitir que a formação desses trabalhadores seja harmoniosa, sendo esses profissionais um dos pilares no desenvolvimento de uma nação.

Nesse contexto, podemos destacar meios e métodos capazes de realizar cálculos de grandes quantidades, os quais são permitidos através de um sistema de numeração que potencialize até 10 vezes o valor inicial do cálculo realizado. Com isso, o homem passou a utilizar o Ábaco, sendo esse considerado uma das primeiras máquinas de calcular que faz parte do sistema de numeração indo-arábico.

Na Perspectiva histórica, os primeiros ábacos eram em forma de bandeja, os quais com o passar dos anos foram sendo substituídas por placas madeiras com pequenos buracos que eram colocados pedras.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação, World University Ecumenical, [prof\\_eleika2012@hotmail.com](mailto:prof_eleika2012@hotmail.com)

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar as características do Ábaco que podem contribuir na preparação docente do licenciando. Para tanto, foi realizado um estudo teórico acerca do tema e utilizando a pesquisa de cunho bibliográfico, pretendemos de maneira inicial apresentar possibilidades que este material manipulável pode revelar na sua efetiva aplicação.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente, a criação do ábaco data de 2700-2300 a.C., muito disseminado em algumas civilizações como mesopotâmicos, babilônicos, egípcios, gregos, romanos, indianos, chineses japoneses, russos e indígenas brasileiros, sendo que cada civilização contribuiu para a modificação na estrutura do ábaco sem alterar sua característica principal que é “para representar números no sistema de numeração posicional” (BITTAR; FREITAS, 2005).

A seguir temos uma imagem de como seria o formato dos primeiros ábacos construídos pelo homem:

**Figura 1:** Ábaco de Bandeja



**Fonte:** <https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81baco>

Pensando na formação de professores de Matemática, podemos destacar entre os inúmeros fatores que influenciam a preparação docente, os quais de acordo com Fonseca (2021) são mecanismos de formação, grande quantidade de mão de obra, baixa atratividade pela carreira docente, baixa remuneração e valorização, descaço com a formação continuada, etc.

O que podemos observar também é que a Matemática em sua totalidade se relaciona às interações que o homem desenvolveu com a natureza, tendo vista que segundo Souza (2016) nos confirma que as necessidades:

foram se tornando complexas e exigindo formas cada vez mais atualizadas, já que o homem expandia seu trabalho não se utilizando de cálculos cotidianos, mas necessitando calcular a todo tempo em virtude de sua atividade de comércio. As pedras, paus, gravetos, riscos em ossos e até mesmo os membros do corpo já não se

faziam suficientes, necessitando de uma forma de cálculo que o auxiliasse em contagem de grandes quantidades e em pouco tempo dentro de um sistema de numeração de base 10. (SOUZA, 2016, p.3).

Percebemos então as contribuições e potencialidades que o ábaco permite, por ser um material sensorial, de manipulação, o qual possibilita a realização de operações de forma que a aprendizagem de conceitos matemáticos ocorre, como elenca Vygotsky (2009), a passagem da percepção direta de quantidade para a percepção de medições.

Diante do apresentado, a formação contínua do ser docente sob uma perspectiva da inserção de materiais manipuláveis, instrumentos mediadores, bem como a participação do aluno nesse processo de transição potencializam o domínio e aquisição dos conceitos pelo aluno, visando a diminuição de possíveis conflitos e permitindo a assimilação dos mesmos.

## **METODOLOGIA**

Esse estudo é apresentado como uma pesquisa bibliográfica que de acordo com Fonseca (2002) é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Com o objetivo de analisar as características que o ábaco potencializa enquanto material pedagógico na preparação docente, o percurso metodológico se deu a partir de pesquisa bibliográfica, enfatizando materiais relevantes à temática.

## **CONCLUSÕES**

O ensino da Matemática se relaciona com a aquisição de conceitos e ao desenvolvimento de funções superiores, as quais auxiliam na compreensão e assimilação dos conceitos apresentados na disciplina. Com isso, a utilização recursos no ensino da Matemática que auxiliem nesse processo de aquisição de conceitos, sendo para isso primordial que os futuros profissionais da Educação tenham contato com metodologias capazes de potencializar o ensino

e a aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo de seus educandos a partir da utilização de materiais manipuláveis.

Quando é proporcionado aos estudantes de graduação a experiência de utilizar novos métodos de ensino, estão abrindo um leque de possibilidades a esses trabalhadores que estão em preparação docente.

As práticas pedagógicas estão ligadas a produção de conhecimento e não apenas a sua cessão. A formação inicial e continuada permite o elo entre teoria e prática no que tange a formação docente, promovendo saberes iniciais à construção do trabalhador em sua totalidade, potencializando a criatividade no que concerne à formação humana e integral do professor em preparação.

## REFERÊNCIAS

BITTAR, F.; FREITAS, J. L. M. **Fundamentos e metodologia de matemática para os ciclos iniciais do ensino fundamental**. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2005.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Cascavel**. Paraná, 2005.

FONSECA, G. A. **História da Educação - A complexa questão da formação de professores**. YouTube, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/iS-QtRh9DT8>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

NÓVOA. A. **Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa. p. 17. 1992. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod\\_resource/content/1/Antonio%20Nova%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20doce%20nte.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Nova%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20doce%20nte.pdf). Acesso em: 22 fev. 2023.

SOUZA, S. M. de. O USO DO ÁBACO NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO EM NÍVEL MÉDIO DE DOCENTES. **Ensino da Matemática em Debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1–10, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/31635>. Acesso em: 2 mar. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2°. Ed. São Paulo; Martins fontes, 2009.



## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS PERTINENTES**

Dr. Cleberson Vieira de Araújo<sup>1</sup>  
Es. Fábila Alves de Sousa<sup>2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Diante dos muitos desafios postos pelas mudanças em curso para a educação, se fazem necessárias mudanças importantes, sejam elas para se adaptar as novas realidades vivenciadas, ou mesmo para a construção do mundo justo e que contemple verdadeiramente a todos e todas.

Nesse contexto, não se pode negar o importante papel de professores e professoras na construção desse mundo melhor tão almejado e que, sem dúvidas, passa pela educação e pelos estudantes em geral.

Sendo assim, a formação de professores figura como um importante aporte no desafio constante de ampliar a formação, podendo proporcionar aos estudantes a abordagem de temas atuais e atentos com o que a educação tem de melhor a oferecer.

Com efeito, esse breve trabalho tem por objetivo refletir sobre a formação de professores e os impactos para a educação do século XXI.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O docente, não termina a sua formação quando finaliza o curso de graduação em uma área do saber ou mesmo uma pós-graduação, a formação continuada segue ao longo da vida profissional agregando saberes e preenchendo lacunas deixadas pelas muitas formações já cursadas.

Vale salientar que a formação de professores vai além da teoria e da preparação de aulas e perpassa “[...] tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional dos professores, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas”. (ISAIA, 2006, p. 351).

<sup>1</sup>Pós- Doutor em Política Educativa, Estudos Sociais e Culturais (CENID – México); Subsecretário de Educação de Nazarezinho/ PB – E-mail: cleberson.historiador@gmail.com.

<sup>2</sup>Especialista em Supervisão Escolar; Secretária de Educação de Nazarezinho/ PB – E-mail: sme.nazarezinho@gmail.com.

E, um professor preparado para os desafios impostos por uma sala de aula diversa e repleta de estudantes em construçao do conhecimento, se apresenta como um ambiente nem sempre favoravel às praticas pedagogicas inovadoras, fazendo com que a estabilidade emocional de professores e professoras seja testada constantemente. "Toda e qualquer revoluçao pedagogica deve levar em conta a afetividade do educador, pois suas aptidões afetivas são fundamentais para o mundo do futuro". (MOSQUERA, 1976, p. 105)

Mas, ainda que a saude emocional seja um tema constante nas rodas de discussao e que mesmo a formaçao de professores a contemple com renovada atençao na atualidade, à atençao ainda recai no modelo tecnico de formaçao e ensino.

[...] revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade tecnica. Nesse modelo, o professor é visto como um tecnico, um especialista que aplica com rigor, na sua pratica cotidiana, as regras que derivam do conhecimento cientifico e do conhecimento pedagogico. Portanto, para formar esse profissional, é necessario um conjunto de disciplinas cientificas e um outro de disciplinas pedagogicas, que vão fornecer as bases para sua açao (PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Mesmo a esse educador em que se põe tanta confianca e atençao, há criticas quanto à manutençao ao sistema capitalista inalterado, o que exige desse profissional uma formaçao sólida para driblar tanto as criticas negativas quanto aquelas que beiram a mera manipulaçao.

[...] o docente da educaçao básica [...] tem, de uma parte, a sua atuaçao sob suspeição, transformando-se em mero agente da preservaçao e expansao da sociedade capitalista, e, de outra, tem o seu papel supervalorizado ao ser percebido como elemento importante na organizaçao de alunos e comunidade, em prol de um projeto de sociedade em favor das camadas populares (WEBER, 2003, p. 1133-1334).

Porém, se o desafio é uma formaçao sólida que atenda as demandas da atualidade e que, ao mesmo tempo, responda aos anseios de pais, mães, alunos, alunas, colegas de trabalho e mesmo a gestao escolar, passando por politicas governamentais e de Estado, esta posto todo um arsenal de necessidades que somente uma formaçao constante conseguiria responder a contento, para com isso

[...] desenvolver o espírito crítico e o pensamento lógico, desenvolver a capacidade de resoluçao de problemas e a tomada de decisao com base em dados e informaçoes. Além disso, [a Educaçao Científica] é fundamental para [...] compreender a importancia da ciencia no cotidiano. Ela também





representa o primeiro degrau da formação de recursos humanos para as atividades de pesquisa científica e tecnológica (ROITMAN, 2007, p. 121).

Logo, diante do exposto, há muito a ser feito e a formação inicial de professores seria apenas o primeiro passo para toda uma vida de formações que vão desde aquelas ofertadas pelo poder público (e muitas vezes obrigatórias) até mesmo aquelas que são buscadas pelos profissionais como forma de complementar os temas não estudados nos tempos de academia.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375).

Portanto, em um mundo cada vez mais conectado onde surgem muitas opções para formações e complementação de estudos acadêmicos, práticos e profissionais a educação se apresenta no centro desse debate e coloca, mais uma vez, o professor como protagonista de uma série de oportunidades formativas para construção da escola que tanto se busca.

## **METODOLOGIA**

Diante dos muitos desafios postos pelas mudanças em curso para a educação, se faz necessárias mudanças importantes, sejam elas para se adaptar as novas realidades vivenciadas, ou mesmo para a construção do mundo justo e que contemple verdadeiramente a todos e todas.

Nesse contexto, não se pode negar o importante papel de professores e professoras na construção desse mundo melhor tão almejado e que, sem dúvidas, passa pela educação. Sendo assim, a formação de professores figura como um importante aporte no desafio de ampliar a formação e aprendendo proporcionar aos estudantes a abordagem de temas atuais e antenados como que a educação tem de melhor a oferecer.

Assim, esse trabalho conta com uma metodologia qualitativa e perpassa pela análise e discussão de pensadores que se debruçam sobre o tema da formação de professores a exemplo de Pereira (1999) e Weber (2003).

## RESULTADOS E DISCUSSÖES

A educaçao que tanto encanta tambem leva os seus profissionais a buscar mais conhecimentos para interagir de forma cada vez mais proficiente com os estudantes que buscam informaçoes e conhecimento nos mais diversos lugares.

Portanto, o professor ou professora do século XXI deve buscar a formaçao continuada, para alem de tudo o que ja e ofertado, levando em conta as grandes potencialidades ofertadas pela internet e a tecnologia como um todo para se ensinar e tambem aprender ao passo que as formaçoes e as oportunidades vao se multiplicando, em um mundo cada vez mais complexo.

## CONCLUSÖES

A educaçao do século XXI exige um profissional que deve buscar a formaçao constante para atender as novas demandas que sao impostas pela realidade que se apresenta de forma cada vez mais complexa.

Portanto, a formaçao continuada se mostra como sendo uma necessidade em um momento em que educaçao se encontra em transformaçao, com novas demandas onde o professor deve se reinventar na busca de uma educaçao de qualidade e tecnologicamente conectada.

## REFERÊNCIAS

GATTI, B. Formaçao de professores no Brasil: caracteristicas e problemas. **Educaçao & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

ISAIA, Silvia. Processo Formativo Docente. In: MOROSINI, Marília (Ed.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006. v. 2. p. 351-405.

MOSQUERA, Juan. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas politicas educacionais para a formaçao docente. **Educaçao & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

ROITMAN, I. **Educaçao científica: quanto mais cedo, melhor**. Brasília: RITLA, 2007.

WEBER, S. Profissionalizaçao docente e politicas públicas no Brasil. **Educaçao & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1225-1154, 2003.

## **LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Edilânia da Silva Gonçalves<sup>1</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Desde muito cedo, é importante que obras literárias possam ocupar um espaço significativo e produtivo em sala de aula, uma vez que é um direito do aluno ter o contato com leitura e conhecimento literário. Infelizmente, na prática, muitas vezes, o ensino de Literatura é apresentado de forma incoerente, superficial e mecânica. Quando se trata do Ensino Fundamental a realidade é ainda mais preocupante, uma vez que esse processo de organização de ensino de Literatura nem sempre encontra bons suportes e boas orientações para sua realização.

Nesse contexto, considerando o papel da escola no processo de letramento literário e a importância de nós educadores frequentemente repensarmos nossas práticas pedagógicas, o presente trabalho tem como objetivo geral: desenvolver uma proposta com a leitura literária em sala de aula do Ensino Fundamental a partir da “Sequência Básica” de Cosson (2016). Como objetivos específicos: (i) promover a leitura a partir da obra literária “O menino livro”; (ii) construir situações específicas de interação e aprendizagens ligadas ao letramento literário. (iii) discutir a eficácia da Sequência Básica como instrumento didático para o ensino de Literatura no Ensino Fundamental.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Ensinar Literatura é algo necessário, que inclui entre outros elementos, a formação de leitores críticos e reflexivos capazes de atuar dentro e fora do contexto escolar. Ou seja, a finalidade desse ensino é sobretudo, “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico [...] é também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra”. (ROUXEL, 2013, p. 17).

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/CAPF). Pós-graduada em Mídias na Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestranda em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em Rede Nacional (UERN/CAPF). Professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), e-mail: [edilaniajp10@gmail.com](mailto:edilaniajp10@gmail.com)

---

Partindo desse posicionamento, vários estudiosos têm direcionado seus estudos no sentido de orientar essa prática e leitura literária de forma mais coerente e produtiva no contexto escolar. Para Azevedo (2000) a prática literária precisa ser prazerosa, intuitiva, emocional e que se torne uma atividade didática, compulsória e utilitária. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também apresenta orientações acerca do ensino de Literatura, em que destaca a valorização e fruição das “diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 135).

Semelhante a essas concepções, Cosson (2016, p. 17) destaca a relevância da literatura, segundo o autor ela “nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada.” Nessa perspectiva de orientar uma prática literária eficiente Cosson (2016) propõe, uma “Sequência Básica” em sua obra “Letramento Literário: teoria e prática”, com orientações para o trabalho com o texto literário, que está dividida em quatro etapas, as quais são: motivação, introdução, leitura e interpretação. Tais etapas são condutoras deste trabalho.

## **METODOLOGIA**

Esse estudo está situado no campo da Literatura, quanto aos procedimentos técnicos configura-se como sendo de campo, que de acordo com Gil (2002) focaliza um lugar específico, por meio da observação e participação direta das atividades do grupo estudado. Para tanto, foi escolhida uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Rio Grande do Norte – RN. Em relação ao método de abordagem, o processo analítico das atividades realizadas se processou de forma qualitativa.

Quanto aos procedimentos, partimos de estudos e teorias, que constitui o aspecto mais geral, o qual foi o levantamento bibliográfico sobre o letramento literário, recorrendo principalmente aos estudos de Cosson (2016), Rouxel (2013), Azevedo (2000), entre outros que fundamentaram esse trabalho. No aspecto prático, será aplicada a “Sequência Básica” de Cosson, (2016), o qual propõe orientações para o trabalho com o texto literário. Com base nessa proposta, foi escolhida a obra “O menino livro”, do poeta Manoel Cavalcante. A sequência foi realizada em 6 horas/aulas, as quais seguiram as etapas sugeridas por Cosson (2016), as quais são: Motivação; Introdução; Leitura e Interpretação.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Obedecendo a Sequência Básica de Cosson (2016), inicialmente foi realizada a **motivação**, a qual foi conduzida da seguinte maneira: inicialmente fomos à biblioteca para realização da aula, depois foram distribuídas frases motivadoras sobre leitura em que eles iam lendo e discutindo a mensagem e fazendo um relato oral sobre a presença da leitura em suas vidas e relembrando livros que marcaram sua história.

Nessa etapa de motivação, os alunos se envolveram nos relatos pessoais e mencionaram leituras que marcaram sua vida, apresentando seus pontos de vista em relação a importância da leitura, o que está de acordo com o que apresenta Cosson (2016), quando coloca que uma forma de conduzir a motivação é construir situações em que os alunos possam responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema.

Na segunda etapa, a **introdução**, foi feita a apresentação do livro e o autor Manoel Cavalcante. A apresentação de “O menino livro”, foi conduzida de modo que eles pudessem ter esse contato com o livro físico, conhecer o título, a capa, a ilustração, enfim, o livro na sua íntegra, como apresenta Cosson (2016) é importante considerar o livro na sua integralidade. Os momentos de conhecimento da obra e do autor foram relevantes também, entretanto, como os alunos já conheciam o autor, foi uma etapa mais breve.

Continuando a sequência, a terceira etapa foi a **leitura** da obra, como o livro não é extenso foi possível realizar a leitura coletiva em sala de aula. Nesse percurso, iniciamos a leitura em voz alta e os alunos iam acompanhando e dando sequência a leitura. Esse momento foi também de conhecer o livro em seus detalhes enquanto íamos fazendo a leitura eram projetadas as páginas do livro, assim como sua ilustração. A leitura e a interpretação foram momentos que levaram o aluno ao encontro com a obra, e apresentarem seus posicionamentos, interpretações e experiência individual com a leitura literária realizada.

Além disso, durante a leitura em voz alta foi possível observar os avanços e as dificuldades na leitura de alguns alunos. Uma vez que “a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno.” (COSSON, 2016, p. 64).

Na última etapa, a **interpretação**, discutimos o sentido do livro, em que os alunos iam socializando suas compreensões e opiniões sobre a história. Posteriormente, foi sugerido a produção de um pequeno texto, que apresentasse um relato e opinião sobre o livro, assim como uma ilustração se desejassem.

Por fim, aconteceu a socialização das produções, os alunos apresentaram para a turma o resumo, a opinião e a ilustração. O momento foi bastante prazeroso, eles mostraram-se felizes com a realização da sequência e sobretudo, tocados pela leitura e reflexão levantada pela obra.

## CONCLUSÃO

Diante do exposto, consideramos o trabalho realizado uma experiência positiva e necessária, uma vez que durante todas as etapas foi possível perceber a participação e o envolvimento dos alunos. Entendemos que foi desenvolvida uma proposta concreta para o ensino de Literatura no Ensino Fundamental. Não foi simplesmente a leitura da obra, aconteceu também um letramento literário, que consiste em um conjunto de procedimentos que amplia o universo de possibilidades e reflexão do leitor.

Ademais, recomendamos a sequência básica de Cosson (2016) para ensino de literatura em sala de aula, a realização do estudo foi significativa para formação leitora dos estudantes bem como para nossa formação profissional, pois, todo conhecimento adquirido nesse processo servirá para a resignificação da nossa prática docente.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. **Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje**. Palestra feita no I Salão do Livro - Encontro Internacional de Literaturas em Língua Portuguesa da Secretarias de Cultura do Município e do Estado de Minas Gerais Belo Horizonte - 15 de agosto de 2000.

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

CAVALCANTE, Manoel. **O menino livro**. Natal: M3 editora, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. In: DALVI, Maria Amélia et. al. (orgs.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013<sup>a</sup>.

## **MULHERES NA CIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE NA SOCIEDADE E NO ÂMBITO ACADÊMICO PARA O ENSINO DA FÍSICA**

Perla Caetano da Costal<sup>1</sup>  
Roberta Thaysa Souza Ferreira Doca Alves<sup>2</sup>  
Francinaide de Lima Silva Nascimento<sup>3</sup>  
Thiago Bruno Freitas<sup>4</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo é resultado do grupo de pesquisadores de iniciação científica e do Programa de Educação Tutorial - PET do Curso de Licenciatura em Física, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte(IFRN)-*Campus* João Câmara. Tem como finalidade discutir sobre a participação das mulheres na ciência, a importância de sua representatividade na sociedade acadêmica e no ensino da física. Para o referencial teórico pesquisamos autores que tratam da temática abordada, tais como: Cavalli e Meglhiorattu (2018), Magalhães, Magalhães, Rodrigues e Fernandes (2017). Realizou-se buscas de artigos em repositórios, sites acadêmicos para embasamento da pesquisa. Os resultados mostram o quanto houve avanços significativos no campo da ciência para as mulheres, mas que ainda é preciso discutir a importância da representação e do ensino da física.

Palavras-chave: Mulheres na Ciência. Ensino da Física. Representatividade.

### **WOMEN IN SCIENCE: THE IMPORTANCE OF REPRESENTATION IN SOCIETY AND IN THE ACADEMIC FIELD FOR THE TEACHING OF PHYSICS**

### **ABSTRACT**

This article is the result of a group of scientific initiation researchers and the Tutorial Education Program - PET of the Degree in Physics, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN)-*Campus* João Câmara. Its purpose is to discuss the participation of women in science, the importance of their representation in academic society and in the teaching of physics. For the theoretical framework, we researched authors who deal with the topic addressed, such as: Cavalli and Meglhiorattu (2018), Magalhães, Magalhães,

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Física, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, [p.caetano@escolar.edu.br](mailto:p.caetano@escolar.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em Física, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, [thaysa.doca@gmail.com.br](mailto:thaysa.doca@gmail.com.br)

<sup>3</sup> Professora e Orientadora, Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, [francinaide.silva@ifrn.edu.br](mailto:francinaide.silva@ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Professor Doutor e Co-orientador. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, [thiago.freitas@ifrn.edu.br](mailto:thiago.freitas@ifrn.edu.br)

Rodrigues and Fernandes (2017). Articles were searched in repositories, academic sites to support the research. The results show that there have been significant advances in the field of science for women, but that it is still necessary to discuss the importance of representing and teaching physics.

Keywords: Women in Science. Physics Teaching. Representativeness

## INTRODUÇÃO

A inserção da mulher na ciência é relevante tanto para a sociedade quanto para a construção de conhecimentos o qual contribuirá para todos. Apesar disso, ainda há muitas dificuldades para a mulher no campo da ciência. Historicamente as mulheres se mostraram capazes de fazer ciência, contudo, esse meio evidencia ampla representação masculina. Diante disso, percebe-se a necessidade de mostrar o quão importante é a participação no espaço da ciência

Na Licenciatura em Física do IFRN é perceptível que haja um percentual baixo de mulheres nas áreas de física em relação aos dos homens. É evidente que haja o número baixo do sexo feminino, evasão ao longo do curso, dificuldades na disciplina de exatas, etc. Mas, vale ressaltar que as mulheres nas ciências exatas se relacionam com as expectativas da sociedade, que não dão incentivo maior, deixando-as desmotivadas para ingressar nessa área, assim como para com as professoras do curso de física que enfrentam barreiras de gênero para conseguir espaço na carreira de pesquisas.

As mulheres sempre tiveram um papel importante na ciência, desde o início da história da humanidade. No entanto, seus nomes e contribuições muitas vezes foram esquecidos ou negligenciados. Por exemplo, Ada Lovelace é considerada por muitos como a primeira programadora do mundo, mas por muito tempo sua contribuição foi ignorada. Marie Curie, uma das cientistas mais famosas do mundo, foi a primeira pessoa a ganhar um Prêmio Nobel em duas áreas diferentes, mas muitas vezes é lembrada apenas por seu gênero, não por suas conquistas.

À medida que houve avanço na carreira acadêmica devemos mostrar mais a participação dessas mulheres. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é apresentar à sociedade acadêmica o



quão importante é a representatividade feminina na ciência, bem como na Licenciatura em Física, uma vez que a partir deste ingresso em curso superior se inicia uma nova trajetória na vida da mulher, a de cientista, mãe, pesquisadora, professora que contribuirá para a sociedade.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando discutimos que o pensamento científico também se trata de mulheres atuando na área da ciência soa de forma estranha para os perfis masculinos, mas sabemos que a participação das mulheres é de suma importância para a ciência e que elas também contribuem e realizam tarefas que as fazem mostrar sua capacidade no âmbito científico assim como os demais. É tanto que já havia participação ativa das mulheres em áreas que eram consideradas apenas para homens, mas pelos estereótipos não eram tão representadas. E, hoje, na sociedade já há uma diferença quando se trata de mulheres na ciência.

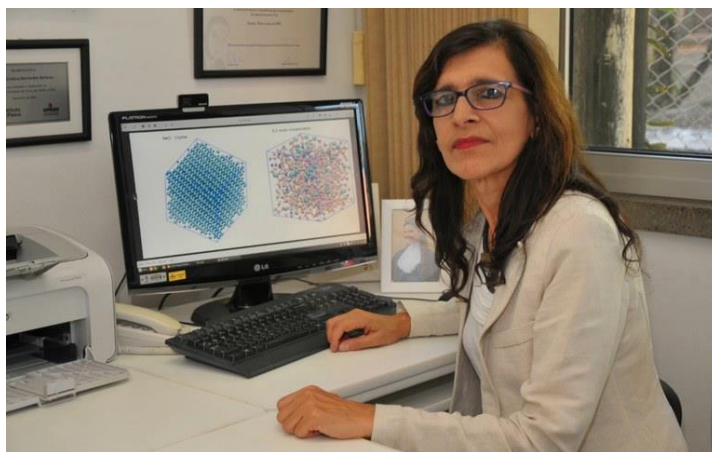
Segundo a UNESCO as mulheres representam 35% das matrículas em STEM a sigla em inglês para Science, Technology, Engineering e Mathematics (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, em português), quando vemos esses dados no Brasil há um decréscimo para 31%. Quando falamos em pesquisa as mulheres representam 33,3% entre todo o grupo de pesquisadores e, de acordo com a ONU, apenas 12% dos membros de academia de ciências tem representação feminina.

Mesmo com dados tão desanimadores, temos várias figuras femininas que marcaram a história e tantas outras que ainda "fazem ciência". Destacamos alguns dos perfis de mulheres cientistas: **Elisa Frota Pessoa (1921-2018)** - Foi a segunda mulher a se tornar Física no Brasil em 1942, a primeira sendo a Sonja Ashauer. Foi uma das pioneiras das ciências no Brasil e fundou o Centro Brasileiro de Pesquisa em Física, tendo se destacado pelos seus estudos na área de radioatividade ligados a emulsões nucleares, e a sua carreira foi marcada por muitos preconceitos masculinos.



Fonte: Unicentro (2022).

**Marcia Barbosa** - Foi eleita no ano de 2020 uma das 20 mulheres mais poderosas do Brasil, Doutora em Física e eleita para a Academia de Ciências Mundial, ganhadora de vários prêmios o mais recente em 2019. Eleita com outros quatro cientistas brasileiros para a Academia Mundial de Ciências, professora do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Filha de um eletricitista e Doutora em Física, Marcia Barbosa ingressou no grupo dos mil cientistas mais importantes do mundo.



Fonte: gov.br (2023).

**Debora Meneses** - Primeira mulher eleita presidente da Sociedade Brasileira de Física, Bacharel e Licenciada em Física, Doutora em 1989 pela Universidade de Oxford, Inglaterra, é professora titular do Departamento de Física da UFSC. Suas pesquisas envolvem a área de física de hádrons, física nuclear de baixas energias e física de partículas elementares.



**Fonte:** Academia Brasileira de Ciências (2023).

A representatividade das mulheres na ciência é importante por diversas razões. Em primeiro lugar, a ciência é uma das principais fontes de inovação e progresso na sociedade. As pesquisas científicas podem levar a descobertas e invenções que podem melhorar a vida das pessoas em todo o mundo. Se as mulheres são excluídas desse processo, a sociedade perde sua contribuição e potencial.

Além disso, a ciência é um campo altamente competitivo e desafiador, e as mulheres muitas vezes enfrentam barreiras únicas para entrar e ter sucesso nesse campo. A falta de representatividade das mulheres na ciência pode levar a estereótipos e preconceitos, o que pode levar a menos oportunidades para as mulheres, menos financiamento e menos chances de avançar em suas carreiras.

Por fim, a representatividade das mulheres na ciência é importante porque as mulheres trazem perspectivas e ideias únicas para a mesa. As mulheres podem ter diferentes experiências e formas de pensar que podem levar a abordagens inovadoras para a resolução de problemas científicos. Quando as mulheres são incluídas na ciência, a pesquisa científica é enriquecida e pode levar a resultados ainda melhores.

## **METODOLOGIA**

Este artigo se caracteriza como pesquisa do tipo qualitativa e bibliográfica. Baseou-se em autores que tratam da temática abordada, tais como: Cavalli e Meghiorattu (2018); Magalhães, Magalhães, Rodrigues e Fernandes (2017). A proposta da pesquisa foi realizada

através de investigações em bases eletrônicas de contribuições realizadas desde 1942 até 2023, as filtragem foram feitas com palavras chaves: “Cientista femininas da atualidade”, “mulheres nas ciências exatas”, "cientistas femininas brasileiras”. Os critérios de análise foram; a representatividade feminina que cada cientista traz, tendo como objetivo analisar biografias e contribuições de grandes mulheres que mesmo com pouca representatividade e com muito preconceito, tem uma importância na ciência e na academia do Ensino da Física.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presença feminina na ciência tem sido cada vez mais relevante nos últimos anos. O número de mulheres envolvidas em pesquisas científicas tem aumentado progressivamente em diversas áreas, incluindo a medicina, biologia, química, física e tecnologia. Apesar desse avanço, ainda há uma sub-representação feminina em muitos campos, especialmente em cargos de liderança e em áreas mais técnicas. Neste artigo, discutimos a importância da representatividade das mulheres na ciência e como essa representatividade pode ser aumentada. A tabela mostra os números de pesquisadores nos grupos de pesquisa.

**Tabela 01.** Condição de Liderança nos Grupos de Pesquisa no Brasil por sexo

| Condição de Liderança | 2014      |          |
|-----------------------|-----------|----------|
|                       | Masculino | Feminino |
| Líderes               | 54        | 46       |
| Não líderes           | 49        | 51       |
| Total                 | 50        | 50       |

**Fonte:** CNPQ.

As mulheres muitas vezes enfrentam desafios adicionais para ingressar e progredir em carreiras científicas, incluindo preconceitos de gênero, falta de modelos femininos e mulheres mentoras e expectativas culturais e familiares. Esses fatores podem contribuir para a falta de representação feminina em áreas como física, engenharia e tecnologia da informação. Como resultado, é fundamental fornecer oportunidades e suporte para que as mulheres ingressem e avancem em carreiras científicas.

Uma das maneiras de promover a inclusão das mulheres na ciência é aumentar sua representatividade nos cargos de liderança e nas áreas de pesquisa e desenvolvimento. Isso pode ser alcançado por meio de políticas e programas que incentivem a diversidade e a igualdade de oportunidades. Também é importante criar uma cultura que valorize a diversidade e a inclusão, e reconheça o impacto positivo que a diversidade pode ter na pesquisa científica.

Outro aspecto importante da representatividade das mulheres na ciência é o impacto que isso pode ter na sociedade em geral. A inclusão de mais mulheres na ciência pode levar a uma maior diversidade de perspectivas e ideias, o que pode levar a descobertas e avanços mais significativos em diversas áreas, desde a medicina até a tecnologia. Além disso, a representatividade das mulheres na ciência pode ser um fator importante na inspiração de jovens mulheres a seguir carreiras em ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), criando um ciclo positivo de inclusão e diversidade.

Em resumo, a representatividade das mulheres na ciência é crucial para garantir que todos os talentos e perspectivas sejam incluídos na pesquisa científica e que a ciência avance de maneira equitativa e justa. Isso pode ser alcançado por meio de políticas e programas que incentivem a diversidade e a igualdade de oportunidades, bem como por meio da criação de uma cultura que valorize a inclusão e a diversidade. Com esses esforços, podemos garantir que todas as pessoas, independentemente do gênero, tenham a oportunidade de fazer contribuições significativas à ciência e à sociedade em geral

## **CONCLUSÕES**

Destarte, a presença feminina na área de física ainda seja inferior à masculina, é importante ressaltar que há um aumento constante na participação e representatividade das mulheres na ciência em geral. Esforços devem ser feitos para garantir um ambiente inclusivo e equitativo para as mulheres nas áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática, a fim de promover a diversidade e a igualdade de gênero nesses campos. Dessa forma, teremos um número maior de mulheres que queiram ingressar na ciência para despertar novos horizontes científicos e serem de fato representadas, quebrando as barreiras que a sociedade impõe.

## **REFERÊNCIAS**

CAVALLI, M. B., MEGLHIORATTI, F. A. **A participação da mulher na ciência: um estudo**

da visão de estudantes por meio do teste DAST. *ACTIO*, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 86-107, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: 15 de Mar. de 2023.

MAGALHÃES, V. N; MAGALHÃES, V; RODRIGUES, A S; FERNANDES, J. V. S; MARTINS, C. da S. L. **A Presença Feminina no Curso de Licenciatura em Física: Um Estudo de Caso**. 2017. Anais do 9º SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - SIEPE. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=PRESEN%3C%87A+FEMININA+NO+CURSO+DE+LICENCIATURA+EM+F%3C%8DSICA%3A+UM+ESTUDO+DE++CASO&btnG=#d=gs\\_qabs&t=1678968497440&u=%23p%3DFC7BI4DamfEJ](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=PRESEN%3C%87A+FEMININA+NO+CURSO+DE+LICENCIATURA+EM+F%3C%8DSICA%3A+UM+ESTUDO+DE++CASO&btnG=#d=gs_qabs&t=1678968497440&u=%23p%3DFC7BI4DamfEJ)>. Acesso em: 15 de Mar. de 2023.

CNPQ. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil**. Disponível em: <<https://www.lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual/>>. Acesso em: 17 de Mar. de 2023.

#EDUCASTEM2030. **UNESCO**, 2023. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/projects/educastem2030>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

ARBEX, GABRIELA et al. Mulheres mais poderosas do Brasil em 2020. **Forbes Mulheres**, 2023. Disponível em: <<https://forbes.com.br/listas/2020/05/mulheres-mais-poderosas-do-brasil-em-2020/#foto12>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

DÉBORA PERES MENEZES. **ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS**, 2023. Disponível em: <<https://www.abc.org.br/membro/Debora-Peres-Menezes/>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

D'MASCHIO, Ana L.; SILVA), Regiany. 23 cientistas brasileiras que todos precisam conhecer. **Porvir**, 2023. Disponível em: <<https://porvir.org/23-cientistas-brasileiras-que-todos-precisam-conhecer/>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

GRACIANO, Ana C. C. Elisa Frota Pessoa (1921-2018). **UNICENTRO**, 2023. Disponível em: <<https://www3.unicentro.br/petfisica/2022/07/22/elisa-frota-pessoa-1921-2018/>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MULHERES e Meninas na Ciência trazem ainda mais resultados, diz ONU. **ONU News**, 2023. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2023/02/1809607>>. Acesso em: 22 mar. 2023.



## **IV Simpósio de Educação**

*"Ressignificar o ensino para promover  
mudanças na aprendizagem"*

## **O USO DAS TICS NO PERÍODO DA PANDEMIA: UM OLHAR SOBRE OS IMPACTOS NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Luanda Maria Moreno Santos Freitas<sup>1</sup>  
Maria Regineide de Lima Macedo Freitas<sup>2</sup>  
Fabiana da Silva Araújo Machado<sup>3 4</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação na educação, bem como sua incorporação nos processos de ensino e aprendizagem, destacando a presença da tecnologia na Escola e explicitando o papel do docente neste cenário mediado por essas novas tecnologias. Faz, ainda, referência ao contexto da pandemia da COVID-19, no qual a mediação por meio dessas novas tecnologias se tornou necessária. Apresenta também informações referentes a nossa trajetória curricular no curso de Mestrado internacional em Ciências da Educação/UNADES, percorrida nos anos de 2020 e 2021, perfazendo 540 h (quinhentos e quarenta) horas formativas, como também, destaca o uso das tecnologias da informação e comunicação pela equipe de docentes da Escola Estadual Professor José Fernandes Machado, Natal/RN, durante o período pandêmico. O estudo traz a baila, elementos para a discussão sobre a relação entre escola, professor e tecnologia, enfatizando o enorme desafio que está posto a todos os professores e profissionais da contemporaneidade: alfabetizar-se nas tecnologias inovadoras e perceber-se um facilitador do processo educacional, capaz, por sua vez, de reinventar um conjunto de ações didático-pedagógicas eficazes e atrativas para os alunos.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A partir da publicação da medida provisória nº 934 de 1º de abril de 2020, o governo federal instituiu normas e critérios excepcionais para o ano letivo de toda a educação básica e do ensino superior. Nesse contexto, a retomada do calendário escolar, através de aulas remotas com o emprego de tecnologia e dos canais de comunicação, foi organizada pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

Neste cenário, a sala de aula precisou assumir espaços diferentes, em que o isolamento social era a condição circunstancial imposta pela pandemia, mas também a possibilidade de dar continuidade aos processos formativos escolares e acadêmicos mediados remotamente e alcançando as pessoas em diferentes espaços geográficos. E foi em meio ao caos que quartos,

---

<sup>1</sup> Pedagogia, UFRN, luandaufm@hotmail.com

<sup>2</sup> Pedagogia, UVA, regineidemacedoproflp@hotmail.com

<sup>3</sup> Pedagogia, UVA, fabianaaraujo100@gmail.com

<sup>4</sup>



salas, varandas, cozinhas, se transformaram em salas de aula, bem como aparelhos tecnológicos (smartfones, notebooks, celulares) assumiram protagonismo como ferramentas didáticas.

De acordo com Jesus; Oliveira; Couto (2022, p. 33),

As aulas passaram a ser ministradas pelos professores com uso de estratégias didáticas virtuais, tais como: gravações em formatos de áudios, vídeos para socialização nos grupos de *whatsApp* construídos, pela escola para comunicação, principalmente, com os pais das crianças. Essa ferramenta tecnológica se fez viável no momento estratégico de retomada com o ensino remoto, considerando que é um software para *smartphones* para uso diário com trocas de mensagem de texto, vídeos, fotos e áudios através da conexão com a *internet*.

Nesse viés, fica evidenciado que a efetivação do ensino remoto além de uma estratégia didático-pedagógica, se configurou também como a principal alternativa adotada pelas instituições de ensino do país para dar continuidade às atividades educacionais. Inicialmente, parecia ser a melhor e mais eficaz possibilidade de dar continuidade aos processos formativos dos estudantes, entretanto muitas famílias não dispunham desses recursos. Assim, foi necessário, então, adotar estratégias complementares para mitigar o problema da desigualdade social, como a disponibilização de atividades físicas nas unidades de ensino, com cronograma de entrega organizado pelas equipes gestoras.

Diante desse cenário, o Ensino híbrido ganhou força e se consolidou, trazendo a baila uma abordagem pedagógica cuja característica principal é a combinação de atividades presenciais com atividades realizadas através de tecnologias digitais de informação e comunicação.

Para aprofundar essa compreensão acerca do Ensino híbrido tomamos como parâmetro as palavras de Moran (2015, p. 22):

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos "pratos", com sabores muito diferentes.

Conforme exposto, o ensino híbrido se apresenta como uma possibilidade de ampliação das perspectivas e possibilidades de bons resultados, descentraliza o processo de construção de conhecimento, a partir do momento que o professor deixa de ser o protagonista, o aluno assume esse papel autônomo, otimizando ambientes e recursos de ensino, desse modo não há espaço para passividade por parte do educando e a sala de aula se torna um ambiente fecundo para o diálogo, compartilhamento de informações e elucidação de dúvidas.

Ao se valer do uso das tecnologias, através de vídeos, por exemplo, o aluno tem a oportunidade de rever o mesmo conteúdo quantas vezes julgar necessário, ampliando os limites físicos do ambiente escolar e respeitando o seu ritmo individual. O Professor, por sua vez se coloca numa condição de mediador desse processo, indicando caminhos para que os objetivos de ensino e de aprendizagem sejam alcançados.

Nessa perspectiva, a sociedade contemporânea requer um docente que oportunize discussões nas aulas, estimule o senso crítico dos seus alunos e, sobretudo, invista em formação continuada, ampliando seus horizontes no sentido do uso das novas tecnologias como recurso didático. Portanto, um caminho interessante a trilhar é buscar práticas pedagógicas capazes de motivar, inovar e inspirar os alunos para, dessa forma, alcançar melhores resultados.

## **METODOLOGIA**

O trabalho se inscreve na abordagem qualitativa, cujo processo consistiu de uma revisão bibliográfica, análise documental e realização estudo de caso, com aplicação de questionário pelo aplicativo *Google Forms* junto a um grupo de docentes da escola Estadual Professor José Fernandes Machado – NATAL/RN.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A construção desse estudo mostrou que a escola, enquanto espaço físico e formal de ensino e aprendizagem, precisa reunir as condições materiais e formativas para a implantação de equipamentos e programas voltados para essa nova demanda. No período da pandemia ficou ainda mais evidente que, embora a incorporação das tecnologias digitais no âmbito educacional seja uma realidade no Brasil, houve um processo de intensificação na última década. No entanto, há também uma incontestável defasagem na formação dos profissionais da educação, no que concerne o uso adequado de tais tecnologias para fins educacionais.

## CONCLUSÕES

O estudo possibilitou constatar que há um claro cenário de um redimensionamento do papel da escola, do professor e dos processos pedagógicos, uma vez que o uso das tecnologias da Informação e comunicação legitimam a presencialidade virtual como possibilidade de espaço formativo, fomentando novas metodologias de organização e gestão do trabalho pedagógico, e que facilitam acesso às pessoas que por algum motivo estejam impedidas de frequentá-la, ora por imposição da pandemia, ou por razões subjetivas diversas. Dessa maneira, as novas tecnologias, aliadas à práxis do ensino, tem o poder de aprimorar e dinamizar o processo educacional, potencializando o ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcine de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; PARENTE, Claudia Pereira de Lima. **Tecnologias Educacionais – Básico: modulo 2** (livro eletrônico). Natal: Editoriaifrn, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática/organizadores.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 4 ed. Campinas: Papirus, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editorial 34, 2010.

---

## O USO DE OFICINAS COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Adriano Deivid de Moura Rodrigues<sup>1</sup>  
Aline Kelly de Souza Melo<sup>2</sup>  
Carlos Antônio Barros e Silva Junior<sup>3</sup>  
Emilly Victoria Melo da Silva<sup>4</sup>  
Francisca Alaiane Lima da Silva<sup>5</sup>

### INTRODUÇÃO

O ensino de química é tradicionalmente visto como uma área de difícil entendimento e quase sempre é trabalhado com abordagens convencionais. Dentro do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é essencial o uso de metodologias que tornem as aulas de química mais atrativas e que se adaptem as especificidades dessa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, o uso de oficinas pode dinamizar as experiências em sala de aula, além de oferecer relevância ao que é aprendido e compartilhado em sala de aula.

O trabalho consiste na elaboração e aplicação de oficinas temáticas cujo objetivo é tornar satisfatório a aprendizagem e o desempenho na disciplina. As oficinas são realizadas, inicialmente, com a recepção dos alunos em sala de aula, sendo seguida pela apresentação de conteúdos que serão trabalhados em rodas-de-conversas. Por fim, são realizados experimentos que correlacionem os conteúdos discutidos e apresentados na oficina com o cotidiano dos discentes, nesse momento todo processo é feito pelos discentes, seguindo as orientações dos professores.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Numa visão holística, a química é vista como uma disciplina difícil, e assim sendo, é necessária a utilização de ferramentas pedagógicas para dinamizar seu ensino. Segundo Lima et al (2018, p. 2):

Um dos maiores desafios que está presente no ensino de química é a busca por diferentes metodologias de ensino que permita com que o estudante se interesse por esta área do saber e encontre nela uma correlação com o dia a dia. É notório que essa disciplina se torna desinteressante para os estudantes quando ministrada de maneira que não possibilite correlação com o cotidiano.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em química, IFRN-Campus Ipanguaçu, [adriano.m@escolar.ifrn.edu.br](mailto:adriano.m@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em química, IFRN-Campus Ipanguaçu, [e.victoria@escolar.ifrn.edu.br](mailto:e.victoria@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciatura em química, IFRN-Campus Ipanguaçu, [alaiane.lima@escolar.ifrn.edu.br](mailto:alaiane.lima@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Mestre em ensino de química, IFRN-Campus Ipanguaçu, [carlos.barros@escolar.ifrn.edu.br](mailto:carlos.barros@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>5</sup> Mestre em ciências climáticas, Escola Estadual Marcos Alberto de Sá Leitão-Assu-RN, [kelly.aline09@gmail.com](mailto:kelly.aline09@gmail.com)

A partir disso, a ideia de dinamizar os conteúdos de química dos anos iniciais do ensino médio, dentro do contexto da Educação de Jovens Eadultos (EJA), tem sua base na elaboração e aplicação de oficinas temáticas, sendo uma oficina temática, segundo Lima e col. (2012, p. 3), conceituada da seguinte maneira:

As Oficinas Temáticas são um instrumento facilitador para integração de diferentes áreas do conhecimento, tal como prevê o enfoque que caracteriza o movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), cuja finalidade é formar cidadãos críticos, com conhecimentos científicos e tecnológicos suficientes para atuação na realidade física e social.

Dentro desse cenário, é importante dinamizar e tornar o ensino de química mais atrativo. Com base na conjuntura educacional inúmeras desigualdades sistêmicas coexistem dentro do recorte social da educação de jovens e adultos (EJA). Nessa ótica, Di Pierro explica as dificuldades desse público em procurar ou até mesmo em permanecer na escola:

[...] os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não acorrem com maior frequência às escolas públicas porque a busca cotidiana dos meios de subsistência absorve todo seu tempo e energia; seus arranjos de vida são de tal forma precários e instáveis que não se coadunam com a frequência contínua e metódica à escola; a organização da educação escolar é demasiadamente rígida para ser compatibilizada com os modos de vida dos jovens e adultos das camadas populares [...] (Di Pierro, 2010, p. 35).

Nessa conjuntura, o professor deve mediar caminhos para uma aprendizagem atrativa, considerando os conhecimentos prévios já construídos pelo aluno. Desse modo, transforma-se a sala de aula em um ambiente de construção de conhecimento onde coexista uma reciprocidade entre aluno e professor em que a aprendizagem aconteça de maneira significativa:

[...] aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2010, p. 2).

O docente deve partir do pressuposto que os estudantes têm conhecimento baseado em senso comum, ou seja, tem algum conhecimento sobre o que será abordado em sala de aula mesmo que não consiga fazer a associação de imediato, e o papel do professor é fazer essa ponte entre o conhecimento técnico novo e as informações do cotidiano que o estudante tem.

---

## **METODOLOGIA**

Este trabalho é de natureza qualitativa, ou seja, fundamentando-se na compreensão de Pope e Mays (2005)

[..]está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (POPE; MAYS, 2005, p.13, grifos do autor)

Iniciou-se a construção da pesquisa com uma revisão bibliográfica a respeito da abordagem metodológica trabalhada. Posteriormente, realizou-se uma caracterização do público-alvo, que são os alunos das turmas iniciais do Ensino Médio do Centro de Educação de Jovens e adultos Manoel Pessoa Montenegro, localizado na cidade de Assú, Rio Grande do Norte.

Em seguida, realizou-se o planejamento de uma oficina temática, baseado-se na elaboração de um plano de aula que respeitasse a singularidade das turmas envolvidas e que se adaptassem as especificidades do seu desenvolvimento acadêmico. No processo de aplicação o planejamento didático foi pensado no formato de rodas-de-conversa, tal organização objetivou criar um ambiente confortável e propiciar uma troca recíproca de conhecimentos e experiências.

A seleção dos conteúdos foi feita usando um critério de introdução da disciplina para essas turmas, nesse sentido, abordou-se conteúdos iniciais desse componente curricular, tais como alquimia, substâncias, misturas, matéria e evolução dos modelos atômicos.

Dentro desse recorte, foram elaborados experimentos (torre de líquidos, lava na bureta e teste de chamas) a teoria foi apresentada de maneira expositiva e dialogada, já a parte experimental foi realizada pelos discentes com a orientações dos docentes usando materiais de baixo com fácil acesso, proporcionando um contato experimental aos discentes. Por fim, no final da apresentação dos conteúdos e da realização dos experimentos foi feito um momento de explanação de tudo que aconteceu usando o processo de autoavaliação para encerrar a aula.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Em síntese, numa perspectiva docente, constatou-se um aumento significativo nos índices de participação dentro de sala de aula, propiciando uma maior autonomia dos discentes com relação ao conteúdo exposto no decorrer da oficina, fazendo com que associações ao

---

cotidiano dos alunos fossem introduzidas durante as discussões, criando uma conexão entre o ambiente escolar e o contexto social do estudante.

Em contrapartida, assim como outras metodologias, essa em questão apresenta suas limitações, uma delas é a dificuldade em trabalhar assuntos mais complexos que envolvem cálculos ou fórmulas mais avançadas. No entanto, tomando como base os conteúdos introdutórios da disciplina, essa abordagem contribui para proporcionar uma experiência prática e construtiva aos discentes, fazendo com que o contato com a disciplina não se limite a uma ótica teórica.

## CONCLUSÕES

Em síntese, baseando-se na análise docente e na fundamentação teórica de diferentes autores, conclui-se que o uso de oficinas no ensino de química no recorte socioeducacional da Educação de jovens e Adultos (EJA) produzem resultados pertinentes e ocasiona um primeiro contato exitoso com a disciplina. Essa metodologia consegue ultrapassar os padrões estigmatizados que a química carrega, tornando-a agradável de aprender e dando um significado prático ao que é aprendido em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- DI PIERRO, Maria Clara. VÓVIO, Cláudia Lemos. ANDRADE, Eliane Ribeiro **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.
- LIMA, Maria José da Silva *et al.* **V O USO DE OFICINAS TEMÁTICAS COMO FERRAMENTA AUXILIADORA NO ENSINO DE QUÍMICA**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2018, João Pessoa-Paraíba. **Anais [...]**.
- LIMA, José Djhonattas Firmino De Vasconcelos *et al.* **Oficinas temáticas no ensino de química: discutindo uma proposta de trabalho para professores no ensino médio**. Anais I ENECT/UEPB. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/1672>>. Acesso em: 15/03/2023 22:54
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005. 118 p.
-

## **OTIMIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE ENERGIA DE UMA PLACA SOLAR UTILIZANDO UM ESPELHO PLANO**

João Barbosa da Silva Junior <sup>1</sup>

Vitória Viviane de Sousa Fernandes <sup>2</sup>

Francisco Iranildo Ferreira do Nascimento Gomes<sup>3</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Este presente trabalho consiste em uma análise de incidência de radiação solar utilizando um espelho plano na Zona Rural de Bento Fernandes-RN. Esta análise serve de instrumento de estudo para averiguar se ocorre aumento na geração de energia produzida pelo painel solar fotovoltaico em função do espelho. Ao tocante a esse ensaio é originado do projeto integrador da grade curricular do curso de Licenciatura em Física do IFRN – *Campus João Câmara-RN*, sendo assim contribui de forma direta para a formação docente.

O referente estudo é crucial, pois trata-se de uma análise da incidência de radiação solar em um painel fotovoltaico. Tal análise permite inferir que uma maior possibilidade de geração de energia elétrica está associada a uma maior incidência de luz solar em um painel fotovoltaico.

Por fim, analisamos a incidência de radiação em um painel solar com o auxílio de um espelho plano como forma de emitir sobre a placa, luz proveniente do sol de maneira indireta. Esperamos que essa análise nos forneça uma otimização na geração de energia com o aumento em porcentagem do excedente de energia gerada pelo painel.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para realização deste trabalho foram utilizados os conhecimentos de eletricidade básica, óptica geométrica e energia solar. Esses conhecimentos são essenciais na construção teórica e prática do trabalho, uma vez que nortearão cada etapa da investigação.

É válido destacar que as células fotovoltaicas são lâminas semicondutoras que possuem em seu interior um campo elétrico para transformação de energia. O efeito fotovoltaico

---

<sup>1</sup> Curso de Licenciatura em Física, IFRN, [joaobarbosa.junior@outlook.com](mailto:joaobarbosa.junior@outlook.com)

<sup>2</sup> Curso de Licenciatura em Física, IFRN, [V.vivianesousaf@gmail.com](mailto:V.vivianesousaf@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor, IFRN, [iranildo.gomes@ifrn.edu.br](mailto:iranildo.gomes@ifrn.edu.br)



possibilita o deslocamento dos elétrons por meio do campo elétrico no interior das células fotovoltaicas gerando uma corrente elétrica e, conseqüentemente, produzindo eletricidade (VILLALVA, 2012).

Um aspecto importante no processo de conversão da energia solar em eletricidade é a radiação. Segundo (VILLALVA, 2012) a radiação global é soma da parcela da radiação direta com a radiação difusa. Esta radiação é imprescindível para a geração de energia elétrica, uma vez que atinge toda a superfície da placa solar.

O espelho também é um elemento primordial do sistema físico e da análise em questão. De acordo com (HALLIDAY, 2016, pg.108) “O espelho é uma superfície que reflete um raio luminoso em uma direção definida em vez de absorvê-lo ou espalhá-lo em todas as direções. Uma superfície metálica e polida se comporta como um espelho; uma parede de concreto não”. Logo, pode-se utilizar o espelho como mecanismo de reflexão dos raios de luz solares.

## **METODOLOGIA**

Podemos classificar a pesquisa de acordo com sua finalidade e sua processão. Quanto à finalidade, é classificada como exploratória e descritiva. Segundo (SEVERINO, 2013) o objetivo da pesquisa exploratória é gerar informações sobre o objeto de estudo, estremando assim uma área de trabalho, esquematizando as condições de expressão desse objeto.

Conforme (GIL, 2002, pg. 42) “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

A pesquisa foi realizada em um ambiente natural, onde foi submetida aos aspectos climáticos locais. Dessa maneira, seu modo de procedência pode ser classificado como um estudo de campo. Para esta pesquisa meios sistemáticos foram utilizados tanto para adquirir observações empíricas, quanto para explorar os dados (LAKATOS, 2003).

A realização da observação dos fenômenos envolvidos e o exame dos dados coletados foram fatores de fundamental importância para o embasamento teórico e prático da pesquisa, onde consideramos aspectos quantitativos e qualitativos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Coletamos os dados durante cinco dias e, por meio da manipulação do *software Microsoft Excel 2016*, efetuamos uma média de cada valor medido durante esses dias. Consideramos duas situações para análise, a saber: uma utilizando o espelho e a outra não utilizando-o. A placa estava orientada a 10° com a horizontal e alinhada ao norte geográfico em ambas as situações e observamos o comportamento das grandezas elétricas e temperatura com o tempo nas tabelas abaixo, com e sem o uso do espelho.

**Tabela 01:** Valores médios coletados sem o uso do espelho.

| Horário(h) | Tensão Voc (V) | Corrente Isc (mA) | Potência (W) | Temperatura (°C) |
|------------|----------------|-------------------|--------------|------------------|
| 07:00      | 13,54          | 42,86             | 0,58         | 25               |
| 08:00      | 13,49          | 64,33             | 0,87         | 28               |
| 09:00      | 13,48          | 80,67             | 1,09         | 31               |
| 10:00      | 13,5           | 91,53             | 1,24         | 32               |
| 11:00      | 13,33          | 108,83            | 1,45         | 37               |
| 12:00      | 13,42          | 103,1             | 1,38         | 35               |
| 13:00      | 13,64          | 91,17             | 1,24         | 36               |
| 14:00      | 13,5           | 75,7              | 1,02         | 35,5             |
| 15:00      | 13,24          | 53,67             | 0,71         | 36               |
| 16:00      | 12,76          | 24,63             | 0,31         | 32               |
| 17:00      | 10,21          | 1,7               | 0,02         | 29               |

Fonte: Própria (2023)

Na tabela abaixo, apresentamos os valores coletados com o uso do espelho.

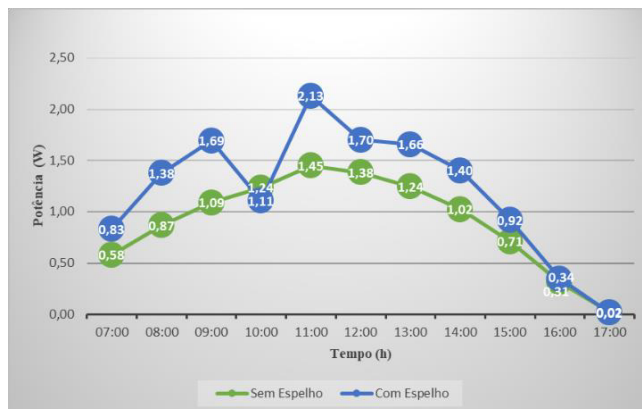
**Tabela 02:** Valores médios coletados com o uso do espelho.

| Horário(h) | Tensão Voc (V) | Corrente Isc (mA) | Potência (W) | Temperatura (°C) |
|------------|----------------|-------------------|--------------|------------------|
| 07:00      | 13,62          | 61,1              | 0,83         | 27               |
| 08:00      | 13,66          | 100,7             | 1,38         | 30               |
| 09:00      | 13,61          | 124,4             | 1,69         | 32               |
| 10:00      | 13,55          | 81,73             | 1,11         | 36               |
| 11:00      | 13,45          | 158,4             | 2,13         | 36,5             |
| 12:00      | 13,36          | 127,17            | 1,70         | 36               |
| 13:00      | 13,34          | 124,1             | 1,66         | 37               |
| 14:00      | 13,42          | 104,37            | 1,40         | 37               |
| 15:00      | 13,33          | 68,97             | 0,92         | 37               |
| 16:00      | 12,89          | 26,73             | 0,34         | 32,5             |
| 17:00      | 10,03          | 1,63              | 0,02         | 29               |

Fonte: Própria (2023)

No gráfico 01 indicamos o comportamento da potência com o tempo na presença do espelho e na ausência do espelho.

**Gráfico 01:** Potência gerada pela placa em função do tempo.



Fonte: Própria (2023)

A potência máxima com o espelho chegou a aproximadamente 2,15 W com irradiância de 513,2 w/m<sup>2</sup> e temperatura ambiente de 36,5°, enquanto o fabricante utilizando padrões como, por exemplo, irradiância 1000 w/m<sup>2</sup> e temperatura de 25° chegou à potência de 1,5w. Então foi identificado uma otimização da produção de energia da placa solar como se esperava.

## CONCLUSÕES

A análise nos mostrou que o uso do espelho pode proporcionar uma otimização da produção de energia gerada pela placa fotovoltaica. Os dados coletados apresentaram valores surpreendentes. Com base nesse estudo podemos constatar que o uso de espelho pode ser utilizado para elevar a potência de um painel solar. A produção deste trabalho contribui de forma significativa para o desenvolvimento profissional e formação docente.

## REFERÊNCIAS

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. -4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- HALLIDAY, Resnick, **Fundamentos da física, eletromagnetismo**, vol. 3 (2016);
- LOPEZ, Ricardo Aldabó. **Energia Solar para produção de eletricidade** / Ricardo Aldabó Lopez. – São Paulo: Artliber Editora, 2012.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. -1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.
- VILLALVA, Marcelo Gradella. **Energia solar fotovoltaica: conceitos e aplicações** / Marcelo Gradella Villalva, Jonas Rafael Gazoli –1. Ed. – São Paulo: Érica, 2012.

---

## PRINCIPAIS PROGRAMAS DE FOMENTO À PREPARAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Júlio Taluan de Oliveira Silva<sup>1</sup>  
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

É indubitável que nenhuma sociedade evolui cultural e educacionalmente sem a presença primordial do professor. Concomitante a isso, partimos da lógica proposicional que sem professores bem qualificados implica em uma educação sem êxito, uma vez que “a condição prévia para a eficácia da escola primária é a adequada formação de seus professores” (SAVIANI, 2004, p.30).

Na mesma óptica, Nóvoa (1992, p.17) agrega que “a mudança educacional depende dos professores e da sua formação”, com isso, uma das circunstâncias fundamentais para a melhoria da qualidade da educação é permitir que a formação desses trabalhadores seja harmoniosa, sendo esses profissionais um dos pilares no desenvolvimento de uma nação.

Nesse contexto, podemos destacar programas de fomento à formação inicial do trabalhador docente, sendo eles: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Esses programas integram a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em Nível Superior e dentre outras ações, visam o aperfeiçoamento a formação docente dos ingressantes nos cursos de licenciaturas, promovendo ao licenciando sua inserção ao ambiente escolar, bem como potencializando o desenvolvimento integral do trabalhador em formação.

No mais, o objetivo deste trabalho é analisar as características do PIBID/PRP que contribuem na preparação docente do licenciando. Para tanto, foi realizado um estudo teórico acerca do tema e utilizando a ferramenta *CmapTools*, elaboramos um mapa conceitual que explica esses dois programas, os quais chegam em um denominador comum e entendido como palavra-chave “formação docente”.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, [silvajulioprof@gmail.com](mailto:silvajulioprof@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, [andrezza.tavares@ifrn.edu.br](mailto:andrezza.tavares@ifrn.edu.br)

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Etimologicamente a palavra “formação” se origina da escrita em língua latina *formatio*, e de acordo Ferreira (2019, p. 100), se caracteriza por possuir diversos significados entre eles o “ato, efeito ou modo de formar; constituição, caráter; maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional”, sendo assim, segundo o mesmo autor formado é aquele que “recebeu forma, foi modelado” “feito, constituído” ou ainda aquele que “concluiu um curso de nível superior na universidade”.

No Brasil, podemos destacar fatores que influenciam a formação de professores, os quais de acordo com Fonseca (2021) são: orçamento do Estado, políticas públicas, ideologias, mecanismos de formação, grande quantidade de mão de obra, baixa atratividade pela carreira docente, baixa remuneração e valorização, más condições de trabalho, etc.

Além desses fatores que tangenciam a formação docente, o distanciamento entre as universidades que formam o trabalhador e a escola que receberá o futuro profissional causa uma segregação entre teoria/prática.

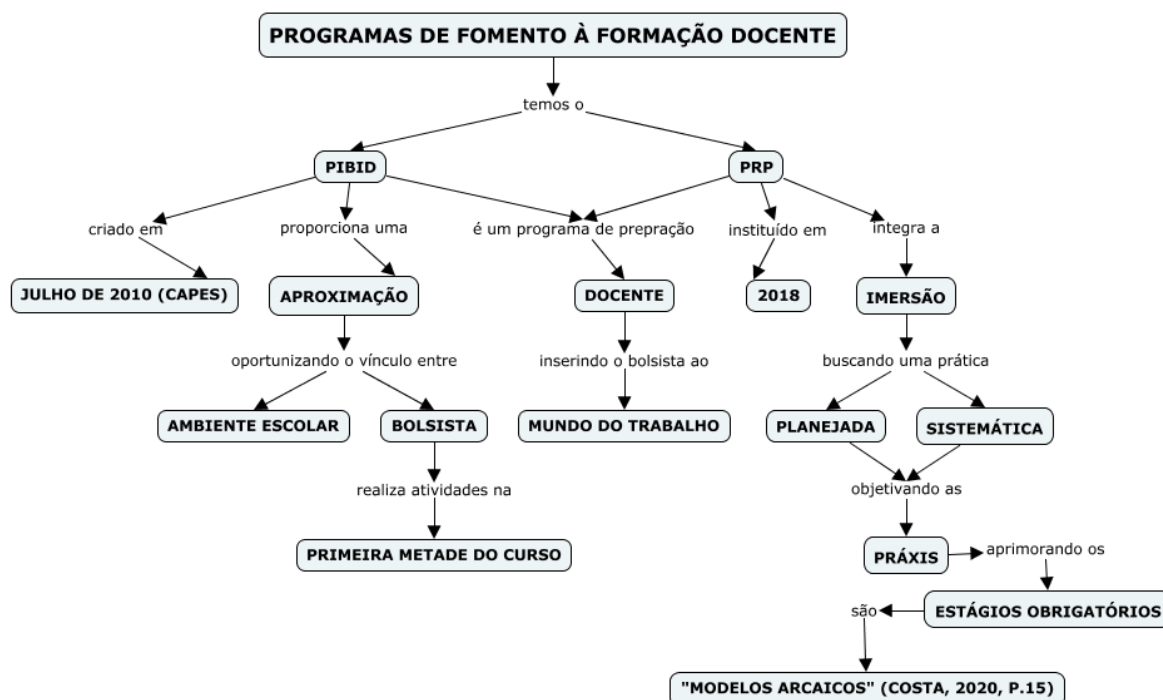
Pensando nessas demandas que se perpetuam até hoje, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) normatiza programas de formação inicial e continuada, a qual enfatiza os seguintes princípios:

Garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presenciais e à distância; articulação entre teoria e prática, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2009, p. 01).

Assim, a CAPES, em 2010, criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sendo ele uma das primeiras políticas de formação do trabalhador docente, contudo, em 2017, após analisarem o censo de 2016, diante dos resultados, perceberam a necessidade de criarem uma nova política de formação de professores, nascendo assim em 2018 o Programa de Residência Pedagógica (PRP), sendo ambos integrantes da Política de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC).

Podemos caracterizar esses programas de fomento à preparação docente a partir dos mapas conceituais a seguir:

**Figura 1:** Programas de fomento à formação docente



**Fonte:** Própria, elaborado no *CmapTools* (2023).

Essas parcerias entre a instituição que forma o trabalhador e a escola que recebe o bolsista em formação são necessárias e benéficas uma vez que Freire (1991) já ressaltava essa relação onde o acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas, envolve um movimento de explicação e análise das práticas pedagógicas que consideram a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho é apresentado como uma pesquisa explicativa, cujo interesse pelo objeto de pesquisa surge durante o processo seletivo para aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grand do Norte, *Campus* Natal Central, o qual contribuiu para o interesse em pesquisar sobre formação docente a partir de programas de preparação ao mundo do trabalho.

Com o objetivo de analisar as características do PIBID e do PRP que contribuem para a formação do trabalhador docente, o caminho metodológico se deu a partir de pesquisa bibliográfica, elencando materiais relevantes à temática, assim como a utilização da ferramenta

tecnológica CmapTools para a elaboração de um mapa conceitual a partir desses materiais para síntese acerca desses programas.

## CONCLUSÕES

A partir destas reflexões, percebemos a importância de programas capazes de fomentar o aperfeiçoamento da formação docente.

Quando é proporcionado aos estudantes de graduação a experiência em sala de aula, estão abrindo um leque de possibilidades a esses trabalhadores que estão em formação, uma vez que irão ao encontro das mais diversas realidades educacionais.

As práticas pedagógicas estão ligadas a produção de conhecimento e não apenas a sua transmissão. Participar de programas que permitem a ligação entre teoria e prática no que tange a formação docente, promove saberes fundamentais à construção do trabalhador em sua totalidade, potencializando o exercício da criatividade e da criticidade no que concerne a formação humana e integral do professor em preparação inicial e continuada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.html). Acesso em: 22 fev. 2023.

FERREIRA, A. B. H. **Míni Aurélio: O dicionário da língua portuguesa**. 8 ed. Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2019.

FONSECA, G. A. **História da Educação - A complexa questão da formação de professores**. YouTube, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/iS-QtRh9DT8>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Universidade de Lisboa. p. 17. 1992. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod\\_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20doce%20nte.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20doce%20nte.pdf). Acesso em: 22 fev. 2023.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: BASTOS, M. H.C; FERREIRA, A. G; SCHELBAUER, A. R (ORGS). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, volume 3. Editora Vozes, 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/SfYs7X4Vfs4hTJdNzfJqnmN/?lang=pt>. Acesso em 22 fev. 2023.

---

---

## PROGRAMAÇÃO LINEAR: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA DE PRODUÇÕES

Luiz Antônio Dantas Lopes<sup>1</sup>  
Jádson Rodolfo Pereira<sup>2</sup>  
Paulo Rodolfo Fernandes de Souza<sup>3</sup>  
Jamerson Fernando Confort Martins<sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO

Objetivamos neste artigo identificar na produção acadêmica brasileira estudos sobre programação linear ou programação matemática para desvelar quais as propostas das pesquisas que foram desenvolvidas, verificando se possuem conexões com o ensino de matemática.

A justificativa para elaboração deste trabalho, está no fato de que o Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte *Campus* Santa Cruz – IFRN – SC não especifica programação linear ou programação matemática como conteúdo de ensino, e considerando que se trata de um curso para formação docente. Procuramos então divulgar o tema na e para a referida licenciatura, por meio de pesquisas, estudos e publicações, visto que a programação matemática apresenta a importância do estudo das equações na prática e o seu uso em sociedade.

Este trabalho teve por base os seguintes questionamentos: quantos trabalhos foram publicados no país sobre programação linear? E qual a relação dessas produções com o ensino de matemática?

Então, considerando que a sistematização de trabalhos produzidos no país se encontra em portais disponíveis na internet, que contribuem para estudos e divulgação de temas variados, assim procuramos um portal para realizarmos a busca. Com isso, a opção de escolha foi pelo *Portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto - Oasisbr* como fonte de busca, por ser um portal disponível na internet que por meio de uma interface permite o acesso de forma gratuita à produção científica de autores vinculados a universidades e institutos de pesquisa brasileiros, disponível no seguinte endereço: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, Campus Santa Cruz, [d.antonio@escolar.ifrn.edu.br](mailto:d.antonio@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, Campus Santa Cruz, [p.jadson.@escolar.ifrn.edu.br](mailto:p.jadson.@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, Campus Santa Cruz, [paulo.rodolfo@escolar.ifrn.edu.br](mailto:paulo.rodolfo@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Mestre em Matemática, IFRN, Campus Santa Cruz, [teoremaconcursosrn@gmail.com](mailto:teoremaconcursosrn@gmail.com)



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em seu trabalho Boldrini et al (1986, p.350) nos apresenta uma definição sobre programação linear que segundo ele, "é uma técnica que permite a resolução de problemas" que envolvem maximizar ou minimizar uma função sujeita a algumas restrições. Segundo o autor, ela é utilizada especificamente para otimizar funções afim (lineares mais constante), e com restrições dadas por desigualdades lineares (regiões poliedrais convexas).

Ainda conforme o autor, programação linear busca maximizar ou minimizar uma função do modelo:  $f(x_1, x_2, \dots, x_{n-1}, x_n) = a_1x_1 + a_2x_2 + \dots + a_{n-1}x_{n-1} + a_nx_n + b$

Essa é "[...] restrita a um subconjunto  $A$  poliedral convexo de  $\mathbf{R}^n$ " (BOLDRINI et al, 1986, p.362).

Sendo que a otimização ajuda a encontrar a resposta que produz o melhor resultado para quem a utiliza (Lopes et al, 2015), por exemplo, uma empresa que utilizar tal técnica terá mais facilidade para obter maior lucro ou menor custo em alguma ação realizada.

## METODOLOGIA

Para realizar este trabalho recorreremos a uma abordagem de caráter quantitativo, visto que procuramos utilizar apenas valores quantificáveis para apresentar fenômenos ou resultados, visando apresentar uma "linguagem observacional neutra" e assim "fornecer resultados com precisão e objetividade" (MINAYO, 2004, p.30).

Seguimos os procedimentos das pesquisas do tipo estado do conhecimento conforme é mencionado no trabalho de Morosini e Fernandes (2014). Deste modo, realizamos buscas e consultas bibliográficas sobre o tema na fonte o Oasisbr utilizando se os meios digitais e a internet, no dia 2 de março de 2023, usando-se o descritor: programação linear. Ela foi realizada para fazer a identificação e registro dos trabalhos sobre programação linear.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Realizado a busca no *Oasisbr*, obtivemos como resultado o quantitativo de 5364 trabalhos, no período compreendido de 1979 a março de 2023. Onde 4432 trabalhos estão publicados em Língua Portuguesa. Os quais estão distribuídos nos seguintes tipos de literatura:

---

dissertação, tese, trabalho de conclusão de curso, artigo, artigo de conferência, livro, capítulo de livro, relatório, artigo (working.paper) e outros.

Logo ao constatamos a quantidade de trabalhos produzidos desde 1979, decidimos analisar apenas as publicações realizadas a partir do ano de 2000, visto que objetivamos analisar quais trabalhos possuem relação direta com o ensino de matemática.

Na figura 01 – o gráfico apresenta o total de trabalhos produzidos por ano de publicação (2000-2023).

**figura 01:** Quantitativo de produção sobre programação linear



**Fonte:** Própria (2023).

Percebe-se pelo gráfico que houve um aumento considerável de produção em relação ao tema nos anos 2011 a 2021, sendo o seu ápice em 2017 com 386 obras publicadas.

Assim, ao observamos a enorme produção sobre o tema no repositório, decidimos fazer a análise dos trabalhos por meio de filtros visando diminuir o quantitativo tornando a investigação mais precisa. Com isso verificamos que apenas 1544 abordavam de fato a programação linear como assunto de seus trabalhos.

Na busca por trabalhos vinculados ao ensino de matemática por meio da programação linear, fez-se inicialmente uma leitura dos títulos das 1544 publicações e após verificar quais trabalhos faziam referência ao ensino de matemática nos seus títulos, procurou-se analisar se eles utilizavam principalmente a programação matemática para ministrar saberes matemáticos.

Posteriormente, fez-se a leitura dos resumos verificando se eles apresentavam em sua composição, alguma proposta para a utilização de programação que citamos para o ensino matemático. O qual constatamos que 27 produções apresentaram propostas para lecionar matemática no ensino médio.

## CONCLUSÕES

Mostrou-se, neste trabalho, informações sobre a existência e o quantitativo de produções que relacionavam a programação linear/matemática ao ensino de matemática, com isso, o objetivo foi alcançado pois foram apresentados a quantidade de produções e quantos estavam vinculados ao ensino matemático, e verificou-se que a maioria apresentava a programação linear em sua função de otimizar resultados.

Por fim, essa pesquisa dá indícios da necessidade de se produzir trabalhos que associem a programação linear ou programação matemática ao ensino, por que conforme apresentado na introdução desse trabalho, programação linear/matemática seja como técnica ou conteúdo de ensino pode ser utilizada de forma eficiente nos cursos de matemática, visto que utiliza na prática conteúdos próprios dessa área como: funções e equações lineares.

## REFERÊNCIAS

BOLDRINI, José Luiz; COSTA, Sueli I. Rodrigues; FIGUEIREDO, Vera Lúcia; WETZLER, Henry G. **Álgebra Linear**. 3. ed. São Paulo: Harbra, 1986. 411 p.

IFRN – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática IFRN**. Santa Cruz, 2018. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/>.

LOPES, Ana Lúcia Miranda; GALVÃO, Ana Lúcia Meira da Veiga; FOGAÇA, Moacir. **Pesquisa Operacional**. Santa Catarina: Palhoça: Unisulvirtual, 2015. 204 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

PORTAL brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto - Oasisbr (2023). São Paulo. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em 02 / 03 / 2023.

---

## TEORIA DOS GRAFOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DO *SCIELO* BRASIL: UM ESTUDO QUANTITATIVO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Kyvia Maria Arruda de Melo<sup>1</sup>  
Luiz Antônio Dantas Lopes<sup>2</sup>  
Lenina Lopes Soares Silva<sup>3</sup>  
Emanuel Adriano Dantas<sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO

A teoria dos grafos é um dos campos da matemática que tem como finalidade estudar as relações entre os elementos de um determinado conjunto, os quais são denominados, nessa teoria, de vértices, cujas relações de interdependência são chamadas de arestas.

Objetiva-se, nesta pesquisa de iniciação científica, mapear na produção acadêmico-científica brasileira estudos sobre teoria dos grafos para mostrar em que áreas temáticas e periódicos os resultados das pesquisas acerca desse tema têm sido divulgados no *Scielo* Brasil, visando identificar e registrar as interconexões da produção encontrada com o ensino e a formação de professores de matemática.

Problematiza-se a não existência de conteúdos sobre teoria dos grafos na Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte *Campus* Santa Cruz, conforme análise do projeto pedagógico do citado curso (IFRN, 2018) - de forma explícita, o que gera a necessidade de estudos sobre tal teoria para além da base curricular, inclusive na iniciação científica, como no caso dessa pesquisa.

A metodologia tem suporte bibliográfico do tipo estado do conhecimento, com ênfase na análise quantitativa, e tem a *internet* como espaço de busca, sendo o *Scielo* Brasil fonte repositória dos achados da pesquisa.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A primeira publicação acerca de teoria dos grafos é datada em 1736, e foi produzida pelo matemático Leonhard Euler (1707-1783). Euler tratava da solução do Problema das Pontes de Königsberg como um enigma originado na cidade de Königsberg que é cortada por um rio. Nela há duas ilhas que juntas, formam um complexo modelo de circulação. Nesse período, as duas ilhas se conectavam por meio de sete pontes. Os moradores da cidade questionavam-se se

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, Campus Santa Cruz, [kyviaarruda@gmail.com](mailto:kyviaarruda@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, Campus Santa Cruz, [luisanton232@gmail.com](mailto:luisanton232@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Ciências Sociais, IFRN, Campus Santa Cruz, [leninasilva@hotmail.com](mailto:leninasilva@hotmail.com)

<sup>4</sup> Mestre em Matemática, IFRN, Campus Santa Cruz, [emanuel.dantas@ifrn.edu.br](mailto:emanuel.dantas@ifrn.edu.br)

era possível atravessar todas as pontes fazendo todo percurso uma única vez. A resolução de Euler, utilizando a notação dos grafos, demonstrou a impossibilidade desse caminho, pois os vértices devem ter grau par, com exceção do nó inicial e final, para atender as restrições (MELO, 2014).

De acordo com Burgueti (2022), os grafos são representações matemáticas constituídas por um conjunto finito não vazio de vértices ou nós, denotado por  $V(G)$ , e por um conjunto de arestas ou elos, denotado por  $A(G)$ , as quais são subconjuntos de pares não ordenados de  $V(G)$ . Então, o grafo  $G$  é um par  $G = (V, A)$ , onde  $V = V(G)$  e  $A = A(G)$ .

## **METODOLOGIA**

A metodologia tem enfoque quantitativo no sentido de que o mapeamento dos trabalhos apresenta o total de achados em relação às áreas temáticas e aos periódicos onde foram publicados, e qualitativo por focar a busca para análise na produção vinculada ao ensino e a formação docente em matemática (MINAYO, 2004).

Assim, tendo como fonte o *Scielo* com *locus* na *internet*, a pesquisa é categorizada como estado do conhecimento por buscar no portal: identificar, registrar e categorizar os resultados da busca que foi realizada no dia: 12 de fevereiro de 2023, com o descritor: teoria dos grafos, com o filtro: Coleções – Brasil, desenvolvida como estudos preliminares sobre o tema. Conforme Morosini e Fernandes (2014), esse tipo de pesquisa se caracteriza como um estudo de abordagem mista por busca refletir e sintetizar a produção intelectual de um tema.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Da busca no *Scielo* resultaram 25 trabalhos de 1993 a 2022 relacionados à teoria dos grafos, cujos tipos de literatura são: artigo (23), resenha de livro (1) e editorial (1). Observa-se que, a teoria dos grafos está presente em seis áreas temáticas do *Scielo* Brasil, sendo sua maior produção na área de Engenharias (9), seguida de Ciências Sociais Aplicadas com (5), Ciências da Saúde com (4), Ciências Humanas com (4), Ciências Exatas e da Terra com (3), e Multidisciplinar com (1). Esses 25 trabalhos foram publicados em 20 revistas indexadas ao *Scielo*, conforme Quadro 01. Dessas produções 17 estão em Língua Portuguesa e 8 em Língua Inglesa.

---



## CONCLUSÕES

Considera-se, desse modo, que o objetivo do estudo foi atingido em termos quantitativos, e percebeu-se a necessidade da ampliação de estudos e pesquisas sobre teoria dos grafos direcionados ao ensino e à formação docente em matemática. Diante da constatação de que, na produção acadêmico-científica disponível na plataforma do *Scielo* Brasil relacionada à área do ensino de matemática ainda é uma lacuna, reverbera-se a preocupação de que isso poderá gerar um futuro docente de matemática que não tenha conhecimento solidificado para modelar problemas, por meio dos grafos.

## REFERÊNCIAS

BURGUETTI, Renata. **Alguns tipos de grafos e aplicações**. 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, Departamento de Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: <[http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6601/1/Renata%20Burgueti\\_2022.pdf](http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6601/1/Renata%20Burgueti_2022.pdf)> Acesso em: 22 fev. 2023.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Matemática**: presencial. Santa Cruz: 2018. 138 p. Acesso em: 20 fev. 2023.

MELO, Gildson Soares de. **Introdução à Teoria dos Grafos**. 2014. 35 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, Departamento de Matemática, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7549/5/arquivototal.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

SANTANA, Márcia Rodrigues Cappelle; BARBOSA, Rommel Melgaço. Produtos de Grafos Zm-bem-cobertos. **Trends In Computational And Applied Mathematics**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 75-83, 17 mar. 2012. Brazilian Society for Computational and Applied Mathematics (SBMAC). <http://dx.doi.org/10.5540/tema.2012.013.01.0075>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tema/a/P9FWMM7qXB5HQCyjPpmMjJz/?lang=pt>> Acesso em: 15 fev. 2023.

SCIELO, Scientific Electronic Library Online. **Teoria dos grafos**. 2023. Disponível em: <<https://search.scielo.org/?q=teoria+dos+grafos&lang=pt&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl>> Acesso em: 12 fev. 2023.

---

## **XADREZ NA ESCOLA: UMA JORNADA DE APRENDIZAGEM**

Raimundo Nonato Bezerra Neto  
Maria Aparecida Matias Freire

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo procura investigar as contribuições efetivas no processo de ensino-aprendizagem de um projeto de xadrez, desenvolvido em uma escola pública do município de Natal-RN, ampliando assim, possibilidades de atuação do professor de educação física na prática escolar. Nesse contexto, foi idealizado o projeto de xadrez com a intenção de estimular a prática do xadrez e contribuir na formação dos estudantes. Partindo dessa constatação, abordaremos xadrez como ferramenta pedagógica, objetivando analisar sua real contribuição no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor dos sujeitos da pesquisa. Será abordada sua função educacional, a inclusão deste jogo no âmbito escolar, sua ênfase no processo de aprendizagem e qual é o papel dos projetos extra curriculares no espaço escolar diante da percepção de que muitas dessas atividades contribuem para que os alunos passem mais tempo na escola e sejam favorecidos com uma aprendizagem significativa para sua vida, recebendo do professor uma proposta efetiva e didaticamente aplicada.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Entende-se como significativos os estudos de Vygotsky (2001), quando o mesmo considera que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, essa interação é visivelmente percebida durante a realização das atividades de xadrez, onde se faz necessário, no mínimo, duas pessoas e que devem estar envolvidas ativamente trocando experiência e ideias. A interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimentos. Segundo Vygotsky (2001), a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos, de acordo com os conceitos utilizados pelo próprio autor. Um signo, dessa forma, seria algo que significaria alguma coisa para o indivíduo, como a linguagem falada e a escrita. Isso sugere, que a aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação. Para ocorrer a aprendizagem, a interação social deve acontecer dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e aquilo que o

---



sujeito possui potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial. Dessa forma, a aprendizagem ocorre no intervalo da ZDP, onde o conhecimento real é aquele que o sujeito é capaz de aplicar sozinho, e o potencial é aquele que ele necessita do auxílio de outros para aplicar.

Assim sendo, apresenta-se como objetivo geral desse artigo: analisar a execução de um projeto de xadrez e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem de um grupo de alunos que cursavam turmas de terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, com faixa etária entre oito a onze anos, de ambos os sexos, na Escola Municipal Professora Emília Ramos, na cidade de Natal /RN, e possui como objetivos específicos: resgatar a história Xadrez; compreender o conceito e regras de aprendizagem desse jogo; e Identificar aspectos motivacionais no *locus* da pesquisa.

Para dar *corpus* a feitura desse artigo, foi investigada uma metodologia científica adequada para caracterizar a pesquisa, cuja contribuição vem de Gil (2002), para qual foi possível estabelecer estratégias para a coleta de dados e a análise dos resultados.

## **METODOLOGIA**

Com relação a metodologia, o estudo em questão classifica-se, quanto aos objetivos, como pesquisa descritiva, trata-se por pesquisa descritiva aquela que descreve uma realidade, como o próprio nome diz. Esse tipo de pesquisa remete o pesquisador a procurar a descrição das características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre as variáveis (GIL, 2002). No que concerne à abordagem do problema, a pesquisa é predominantemente qualitativa. Quanto aos instrumentos de coleta é uma pesquisa direcionada a uma observação participante na qual serão observadas questões sobre o objeto de estudo para posterior análise a partir da pesquisa bibliográfica. Também, se utiliza do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo, assim como, o projeto de xadrez, os relatórios semestrais que avaliam o desenvolvimento e execução do trabalho e atividades implementadas pelo professor no período de efetivação, além de relatos de professores polivalentes que estão presentes no documento anteriormente citado. Dessa forma, através da pesquisa bibliográfica, foi possível resgatar a história do xadrez e o desenvolvimento do projeto de xadrez com crianças em uma Escola do Ensino Fundamental no Município de Natal/RN. Esse estudo, analisa a execução do projeto no período de 2015 a 2019.

---

Portanto, os aspectos acima mencionados colocam os alunos e o professor no centro do discurso desse artigo, questionando, apontando caminhos, resgatando e redefinindo estratégias para pesquisas futuras

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O jogo do xadrez é considerado uma atividade coletiva, portanto, para se jogar xadrez é preciso mais de uma pessoa. Pode-se dizer que essa atividade leva a criança a criar estratégias para serem usadas no jogo, como também cooperando umas com as outras. Tal relacionamento entre as crianças permite que elas se integrem socialmente, possibilitando que interajam com diferenças individuais, de forma que se torne claro o valor de se respeitar a si mesmo e ao outro. Além disso, será capaz de se ver como ser social e considerar-se assim agente desse meio, isso possibilita um apoio ao seu desenvolvimento global, ampliando algumas capacidades cognitivas, sociais, e afetivas que ajudarão no processo de alfabetização, preparando os alunos para um contato sólido, crítico e ativo, com os conteúdos escolares que lhe serão apresentados. A respeito disso, Piaget (1978), defende que as origens das expressões lúdicas acompanharam o desenvolvimento da inteligência, vinculando-se as várias etapas de aprendizagem. Os jogos simbolizam as mais diversas vivências, sendo um grande salto na autoestima e melhora nos aspectos comportamentais e cognitivos dos alunos, é através da prática que passam a confiar mais em si e o medo de errar aos poucos vai sendo superados.

Nota-se que no decorrer das aulas de xadrez que os alunos contemplados com essa modalidade tiveram uma significativa melhoria no comportamento através das noções de respeito mútuo, tolerância e espírito de competição que a modalidade exige, além de avanço na capacidade de concentração e raciocínio lógico na execução das tarefas propostas. As narrativas das professoras polivalentes, evidenciadas em seus relatos, acerca dos alunos participantes, deixam evidenciar um comportamento de aprendizagem significativo, principalmente, aqueles que apresentavam dificuldade de leitura e escrita, como também, foi observado um comportamento solidário e de tolerância desses alunos.

## **CONCLUSÕES**

A proposta pedagógica de inserir o projeto de xadrez na escola, objetivando estabelecer uma relação com o processo de ensino aprendizagem, tende a preparar o aluno para que o

---

mesmo seja capaz de tomar decisões em situações que exigem o raciocínio rápido, como também, promove a sociabilização e contribui para formar cidadãos íntegros através de uma atividade lúdica.

Em virtude do que foi estudado, conclui-se que o xadrez, quando utilizado no contexto escolar, é uma atividade que além de proporcionar o lazer também estimula o desenvolvimento intelectual, podendo ser adaptado a todas as modalidades escolares, funcionando de forma estratégica, como ferramenta de aprendizagem principalmente como projeto extra curricular. Trata-se de uma atividade onde a criança, através do jogo, se integra, conhece e reconhece outros pontos de vista. Do mesmo modo, a prática educativa do jogo de xadrez potencializa o convívio das diferenças e de aprendizagens recíprocas entre professor e aluno.

Conclui-se, com as pesquisas feitas, que o xadrez pode ajudar na melhora disciplinar quando usado como um recurso essencial para a aprendizagem e desenvolvimento de qualquer criança, contribuindo para a ampliação dos conteúdos da Educação Física e de outras disciplinas, uma vez que ele pode ser jogo, brincadeira e esporte.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL-LDB**. Natal. EDUFRN.1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas.++, 2002.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. serie formação professor. Ed. Cortez. 2017.

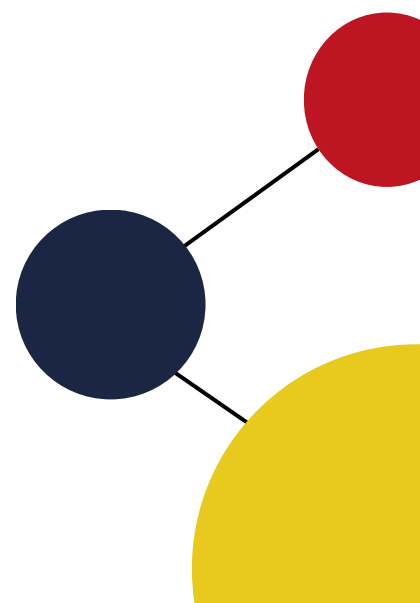
PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho- imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.



## Eixo 03

Resumo de  
Inclusão e  
Diversidade



## **A ABORDAGEM DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM (DUA) PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

AUTOR: SILVANO CARLOS DE SOUZA<sup>1</sup>

### **INTRODUÇÃO**

As lutas de pais, educadores e ativistas pela garantia do direito do acesso e permanência das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva é histórica. Entretanto, como professor e pesquisador, me preocupo com a inclusão de maneira mais abrangente, porque além das pessoas com deficiências que naturalmente enfrentam os monstros dos preconceitos e falta de respeito de uma parcela da sociedade, existem também um número considerável de crianças, jovens e adultos que são invisíveis aos olhos da sociedade.

São estas pessoas que não conseguem aprender e nem se desenvolver de acordo com os parâmetros estabelecidos e são excluídas do sistema de educação, que Maria Helena Souza Patto, vai chamar de “Fracasso Escolar” em seu livro intitulado “Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia”. E, é olhando para este quarteto: educação inclusiva x pessoas com deficiências x pessoas excluídas do sistema de ensino x (DUA) Desenho Universal para a Aprendizagem que pretendo dialogar neste resumo expandindo.

Com o objetivo de discutir a temática da exclusão e da negação ao o direito universal a educação, pretendo amparar as discussões nos artigos de Magalhães (2011) intitulado Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais e o artigo de Clarisse Nunes, Isabel Madureira, sobre Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo Práticas Pedagógicas Inclusivas.

### **REFLEXÕES SOBRE O “DUA” E FRACASSO ESCOLAR**

Ao discutir os conceitos de inclusão de pessoas com deficiências que têm suas características próprias e desafios históricos, que remontam a Idade Média onde eram torturadas, sacrificadas ou abandonadas pelos familiares até vir a óbito, por não serem consideradas “perfeitas”, estas eram tidas como monstros ou uma maldição que os deuses

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

lançavam sobre aqueles que não faziam as suas vontades, Branco (2019). Já de acordo com Magalhães, (2011):

A Educação Especial, como cria da modernidade, desempenhou uma dupla função: de um lado prover atendimentos clínicos e educacionais para pessoas consideradas deficientes e, por outro lado, institucionalizar comportamentos que compuseram o nascimento da noção de "anormalidade". (MAGALHÃES, 2011, p. 14),

Nesse sentido, percebemos que no início das discussões das políticas para a pessoa com deficiência não respeitavam as especificidades de cada sujeito como ser histórico, trazendo a ideia de “anormalidade”. Em relação a problemática dos alunos que não aprendem e são excluídos da escola, em seu livro *Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico*, Bossa (2001), afirma que os primeiros profissionais a se preocuparem com o fracasso escolar foram da área médica. Como apontou os estudos desenvolvidos por Itard<sup>2</sup>, Montissore<sup>3</sup>, Claparède<sup>4</sup> foram educadores que marcaram profundamente o ideário pedagógico, visto terem essa formação, centravam suas explicações nas noções de doenças congênitas e hereditariedade. E, assim como nos primórdios das discussões e implementações de políticas para as pessoas com deficiência começou cheia de preconceitos e estigmas, em relação as pessoas que não conseguiam aprender no mesmo ritmo que os outros, foram diagnosticados como incapazes de aprender por questões de hereditariedade, uma explicação dada por muito tempo que justificava o não desenvolvimento intelectual de filhos de escravos, por exemplo.

Para contribuir com a discussão dessa dicotomia inclusão e fracasso escolar, trago o conceito de desenho universal para a aprendizagem construindo práticas pedagógicas inclusivas, defendida por Nunes (2015), segundo a autora:

---

<sup>2</sup> Jean Itard foi um homem de sua época, com grande comprometimento científico, conformedo na base epistemológica: suas ideias e sua prática sofreram determinações sociais e culturais da realidade da qual fazia parte. Sua obra teve início em um momento histórico em que o homem se torna o centro das investigações científicas. (Cordeiro, 2006)

<sup>3</sup> A pedagogia Montessoriana consiste em harmonizar corpo, inteligência e vontade, se baseia na educação da vontade e da atenção, em que as crianças têm liberdade para escolher seus materiais e onde querem trabalhar com eles em sala, além de proporcionar a cooperação entre as mesmas. Desse modo, as crianças são livres para agir espontaneamente, desde que não incomodem os demais colegas. (Faria, 2012)

<sup>4</sup> Edouard–Jean Alfred Claparède nasceu em 1873, em Champel, Genebra. Apesar de sofrer influências do pai e do avô, pastores protestantes, desde cedo Claparède não descartava o desejo de ser cientista. Ainda jovem Claparède se apaixonou pelas ciências naturais, seguindo o exemplo do tio Edouard Claparède, um zoólogo, do qual herdou não somente o nome, mas também o gosto por essa ciência. Em 1888, ao assistir uma conferência do primo Teodoro Flournoy sobre “A alma e o corpo” teve o primeiro contato com a psicologia. (Arcei, 2007)

Intervenção pedagógica pretende-se, em última análise, sublinhar a necessidade e a importância de desenvolver processos de planificação que disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, que equacionem múltiplos processos de apresentação dos conteúdos a aprender e, por último, que possibilitem a utilização de diversas formas de ação e expressão por parte dos alunos. (NUNES, 2015, p 126).

Com o DUA, se estabelece uma ideia de trabalhar a inclusão de todos os alunos da escola independentemente, de sua condição, física, de saúde ou social, direitos apontados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) considera-se que é na escola regular que todas as crianças e jovens devem ser educados, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outra; assim como a (UNESCO, 1994). Preconiza-se, em última análise, uma escola e uma pedagogia centrada no aluno, tornando-se assim imprescindível a implementação de processos de formação inicial e contínuos de professores que assegurem o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. Concordando com essa ideia, Magalhães aponta:

Em sociedades democráticas, a educação representa um direito de toda a população, incluindo, assim, as pessoas com deficiência, defender tal afirmação significa que o sistema escolar deve receber toda e qualquer clientela, independentemente de características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais que as diferenciem da maioria da população e, fundamentalmente, lançar um olhar para as diferenças que circulam na escola, em situações que geram diálogo e conflito. (MAGALHÃES, 2011, p 14).

Diante das discussões apresentadas, acredito que cabe as equipes que pensam a educação e sobretudo a escola, no âmbito dos sistemas de ensino, orientar os currículos e os profissionais em educação que estão mais diretamente em contato com os alunos, que formulem as propostas de ensino baseadas nas especificidades dos alunos que temos, observando suas potencialidades e identificando suas fragilidades para poderem ser acolhidos e incentivados a superar os desafios encontrados ao longo da sua trajetória escolar.

## **CONCLUSÕES**

Dado o desafio de sintetizar um assunto de quão grande abrangência e importância, que é a questão da inclusão, tanto de pessoas com deficiência, como as excluídas dos sistemas educacionais, por motivos diversos, deixo aqui apenas algumas reflexões acerca dessa importante temática. Espero que este texto possa contribuir para que os profissionais em educação, gestores e financiadores da educação, possam caminhar para uma pedagogia que aponte um desenho universal da aprendizagem, onde se concretize os direitos de ter acesso,

---

permanência e desenvolvimento escolar de todos, independentemente de sua condição. Que as escolas e os sistemas de ensino possam se modernizar e ver nas diferenças uma oportunidade de educar as novas gerações, no caminho da tolerância e na construção de uma educação com equidade e emancipadora.

## REFERÊNCIAS

- BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 2002.
- BRANCO, Marcella Arraes Castelo, SILVA Elenice de Alencar e SOUZA, Flávio Ricardo Silva. **Políticas Educacionais E O Direito À Educação Do Deficiente No Brasil, IX Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luiz. 2019.**
- CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. **Relações Entre Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: As contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard**. Tese apresentada na Universidade Católica de São Paulo, PUC, 2006.
- FARIA, Ana Carolina Evangelista, LIMA, Ana Cristina Ferreira, VARGAS, Danielle Prevatto Orbe, STOPA, Indianara Gonçalves, BRUGGER, Kândice, Lívia Cristina Eiterer. **Método Montessoriano: A Importância do Ambiente e do Lúdico na Educação Infantil** Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery <http://re.granbery.edu.br> - ISSN 1981 0377 Curso de Pedagogia– N. 12, JAN/JUN 2012.
- FEIL, I. T. S. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia, CARDOSO, A. P. L. P, **Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e Políticas Educacionais, in\_\_\_ (org.) Educação Inclusiva: Escolarização Política e Formação Docente**, Brasília: Liber Livro, 2011, v, p. 13 -34.
- Nunes, C., Madureira, I., (2015) **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas**, 5(2), 126 - 143.
- PATTO, M. H. S.. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- RCEI, 2007 Alessandra. **A Psicologia da Criança e a Pedagogia Funcional de Edouard Claparède e a Pedagogia dos Jardins de Infância de Friedrich Froebel: Continuidades e Rupturas no Pensamento de Dois Autores Defensores de Uma Escola Progressista** Universidade Federal de São Carlos/UFS. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.28, p.38 –56, dez. Campinas, 2007.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
-



## **APARATO EXPERIMENTAL INCLUSIVO COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE ENTROPIA NO ENSINO MÉDIO**

Felipe Duarte da Silva<sup>1</sup>  
Gabriel Lucas Dantas da Rocha Vilela<sup>2</sup>  
Sabrina Letícia Miranda Dantas<sup>3</sup>  
Melquisedec Lourenço da Silva<sup>4</sup>  
Paulo Cavalcante da Silva Filho<sup>5</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A experimentação no ensino de física, segundo Alves Filho (2000), considera que, se epistemologicamente para fazer física é preciso do laboratório, então para aprender física, a experimentação é necessária.

Essa perspectiva torna necessária na formação docente, uma abordagem relacionada com a inclusão de materiais experimentais que permitam um ensino de qualidade para todos, ou seja, que leve em consideração a diversidade dos estudantes quanto às suas necessidades específicas para a aprendizagem. Para tanto, os PCN (Brasil, 2000) já apontavam que o aluno ao estudar física, além do conhecimento teórico da disciplina, deve ter como fundamentação os fenômenos naturais e os avanços tecnológicos presentes no cotidiano a fim de fazer a relação com o meio em que vive.

Partindo desses princípios, como licenciandos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Física do curso de Licenciatura do IFRN Campus CNAT (Natal-Central), nos foi proposto o desafio de construir material experimental facilitador para a aprendizagem de conceitos de entropia a partir da contextualização dos conceitos de probabilidade e de irreversibilidade sob a orientação de professores do curso. A perspectiva foi gerar situações experimentais para que alunos com necessidades visuais, ou não, sejam sujeitos participativos da aprendizagem dos conceitos por toda a turma.

A ideia de fazer esse material sobre entropia surgiu em uma reunião de grupo, onde, percebemos que durante todo o nosso ensino médio, em escolas públicas, não tivemos contato com a ideia de entropia.

Esse trabalho tem como objetivo explicitar um exemplo de como o ensino de entropia

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [duarte.silva@escolar.ifrn.edu.br](mailto:duarte.silva@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [g.vilela@escolar.ifrn.edu.br](mailto:g.vilela@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [sabrina.miranda@escolar.ifrn.edu.br](mailto:sabrina.miranda@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Doutor, IFRN, [melquisedec.silva@ifrn.edu.br](mailto:melquisedec.silva@ifrn.edu.br)

<sup>5</sup> Doutor, IFRN, [paulo.cavalcante@ifrn.edu.br](mailto:paulo.cavalcante@ifrn.edu.br)

pode ser feito em sala de aula. Tendo como meta criar interesse de forma simples, inclusiva e lúdica em todos os alunos do ensino médio para a área da física.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O estudo da segunda lei da termodinâmica, no ensino médio, tem como um dos seus principais objetivos chamar a atenção dos alunos para o fato de que a natureza tem um sentido único para a ocorrência dos processos naturais espontâneos, assim, o calor sempre flui de um corpo de temperatura maior para um de temperatura menor. Um exemplo simples ocorre quando é colocado um bloco de gelo em cima de uma superfície com temperatura maior do que o gelo, a superfície tem sua temperatura diminuída e o gelo derrete (aumentando a sua temperatura), pois absorve o calor da superfície.

Existem transformações que são tão comuns no dia a dia, onde se percebe que não pode ocorrer no sentido inverso de forma espontânea. Esses processos são definidos irreversíveis. Desta forma, “todos os processos irreversíveis em um sistema fechado são acompanhados por aumento da entropia” (HALLIDAY, 2012, p. 248).

A entropia é uma propriedade fundamental da termodinâmica que mede o estado de desordem em um sistema físico. Ela está intrinsecamente ligada ao número de configurações possíveis ou microestados acessíveis ao sistema.

O físico austríaco Ludwig Eduard Boltzmann em seus trabalhos, em 1870, mostrou que a segunda lei da termodinâmica é essencialmente uma lei estatística (GASPAR, 2000, p. 378). Boltzmann escreveu a seguinte equação:  $S = k \ln W$ , onde  $k$  é a famosa constante de Boltzmann ( $\cong 1,38 \cdot 10^{-23} \text{ J/K}$ ),  $W$  é chamada de multiplicidade, que corresponde ao número de microestados de uma configuração ou de um macroestado e  $S$  é a entropia da configuração.

Segundo Santos (2008), a partir de sua análise de livros didáticos de física, a 2ª lei da termodinâmica é majoritariamente explicada em termos da irreversibilidade das trocas de calor ou da impossibilidade de uma máquina térmica transformar todo calor que recebe em trabalho. Desta forma, para o conceito de entropia, há um “salto” epistemológico entre dois enfoques principais: a irreversibilidade de alguns processos físicos, associado a entropia, e uma tentativa de fazer tratamento microscópico com elementos estatísticos, associando o conceito à desordem dos sistemas. Logo, quanto maior a desordem do sistema, maior a entropia.

---

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada na condução do estudo e produção do material experimental foi desenvolvida de forma coletiva e materializou-se em uma perspectiva qualitativa, sob orientação dos professores e participação ativa dos licenciandos nas discussões sobre o tema ensino de física experimental por meio de material inclusivo. O percurso metodológico foi planejado em cinco etapas consecutivas: 1. Discussão sobre os temas a serem abordados de forma experimental; 2. Leitura de artigos e outros textos sobre ensino inclusivo; 3. Planejamento da construção do experimento com materiais de baixo custo; 4. Construção e análise do aparato com base em critérios do ensino inclusivo e; 5. Testagem do aparato experimental.

A seleção dos procedimentos utilizados em cada etapa se relacionou a expressão das questões que respondessem à natureza da proposição, uma vez que exigiam uma relação proposital com os objetivos específicos planejados.

As atividades foram acompanhadas pelos orientadores por meio de reuniões presenciais no mês de dezembro e fevereiro e reuniões on-line no mês de março. A cada reunião foram estabelecidas metas para a realização total do experimento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O trabalho está em andamento, com o estudo e a produção de material com propostas inclusiva em várias vertentes. A proposição para a próxima etapa será a validação dos aparatos em sala com o auxílio dos profissionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) do CNAT.

O protótipo projetado e desenvolvido (figura 01) valoriza a percepção tátil, devido as diferenças entre os materiais utilizados, esse aparato auxilia na construção dos modelos mentais e no entendimento dos conceitos físicos.

**Figura 01:** Aparato inclusivo para o estudo da entropia de um sistema formado por moléculas (bolinhas azuis).



Fonte: Própria (2023).

Sabemos que este tipo de aparato auxilia na construção dos modelos mentais e no entendimento dos conceitos físicos.

## CONCLUSÕES

Trazendo a inclusão no ensino de física, nós licenciandos do curso de licenciatura do CNAT participantes do programa do PIBID temos pesquisado, elaborado e confeccionado aparatos táteis-sensoriais que explorem não somente o sentido do tato, mas também o visual e o comunicativo expositor, como possibilidade de auxiliar as necessidades educacionais dos estudantes deficientes visuais e videntes nas aulas de física, numa perspectiva inclusiva no campo didático-pedagógico, pois permite a participação efetiva de todos os estudantes.

Os resultados alcançados, até o momento, já indicam a importância da pesquisa desenvolvida, uma vez que, tem enriquecido nosso processo formativo como licenciandos e desenvolvido uma identidade profissional nas perspectivas inclusiva e autoral.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Jose de Pinho. REGRAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA APLICADAS AO LABORATÓRIO DIDÁTICO. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis-Sc, v. 17, n. 2, ago. 2000.

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

GASPAR, ALBERTO. Física 2: Ondas, óptica e termodinâmica. São Paulo. Editora Ática. 2000.

HALLIDAY, DAVID. Fundamentos de física, volume 2: gravitação, ondas e termodinâmica/ David Halliday, Robert Resnick, Jean Walker. Rio de Janeiro. LTC. 2013.

SANTOS, zanoni tadeu saraiva dos. Conteúdo de entropia na física do ensino médio: análise do material didático e abordagem histórica. HOLOS, vol. 3, 2008, pp. 75-84.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AEE

Geiza Maria Ferreira de Souza<sup>1</sup>  
Nuzia Roberta Lima<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação especial é uma educação sistematizada para atender exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais, preferencialmente em instituições do ensino regular ou ambientes especializados, por exemplo, o AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Contudo, existem grandes desafios enfrentadas na prática da educação especial, na qual é preciso criar condições pedagógicas para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos com necessidade especiais. Diante disso, busca-se investigar ao questionamento: Quais as ações pedagógicas podem ser inseridas no contexto escolar para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam se sentir inseridos?

Para dar conta do problema da pesquisa, atribuímos como objetivo principal desenvolver estratégias didáticas a partir do acompanhamento de alunos do AEE de uma escola municipal do município de Alto do Rodrigues/RN de maneira que contribua na aprendizagem e inclusão das crianças e na prática pedagógica inclusiva e interdisciplinar dos professores.

Essa pesquisa justifica-se, sob o ponto de vista que possibilita ao leitor compreender alguns elementos que são necessários para se construir uma escola inclusiva, por meio de exemplos de práticas pedagógicas que conseguem superar limites, derrubar barreiras e trabalhar a inclusão, abrindo novos horizontes para que outras escolas busquem efetivar um trabalho inclusivo como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como uma instituição social, a escola é responsável por trabalhar o conhecimento diverso acumulado pelo aluno, um preparo para a vida além da sala de aula, porém um dos maiores desafios da educação brasileira é a inclusão dos estudantes com necessidades especiais. De acordo com Mantoan (1997. p. 121), “as escolas inclusivas propõem um modo

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação, Faculdade Centro Mato-Grossense - FACEM, [souzageiza210@gmail.com](mailto:souzageiza210@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora da Docência Superior – UNP; Mestre em Educação pela Pós - Graduação em Educação -- POSEDUC/ UERN, [nrobertalima@hotmail.com](mailto:nrobertalima@hotmail.com).

---

de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, e que é estruturado em função destas necessidades”.

A partir disso, é iminente a responsabilidade de transformação do atual sistema educacional, de forma que as escolas, além de incluir os alunos com necessidades especiais, é preciso organizar, planejar e promover ações eficientes para garantir o acesso e a permanência destes. Para Silva (2009), no contexto escolar o conceito de normalização passa a orientar o trabalho pedagógico junto aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, trata-se de diversos aspectos relacionados à inclusão, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Por lei, as escolas promovem a inclusão, mas, de que forma o aluno com necessidades especiais é incluso? aceitar, integrar, isso só não basta, o aluno com necessidades especiais necessita de aprendizagem dentro do convívio da sala de aula regular, uma vez que, em condições de igualdade, o aluno com deficiência intelectual e neurodivergentes, ele tem capacidade de aprender de acordo com suas limitações, e desde que haja uma preparação pedagógica, conforme às necessidades de cada um.

Nóvoa (1995, p.3342) ressalta que não existe uma fórmula para formação de professores, mas sim uma troca de experiências em que “é preciso quem se realizam trocas e partilhas de experiências nas escolas e universidades, criando progressivamente uma nova cultura no preparo dos profissionais da educação”. No entanto, a aprendizagem em uma escola inclusiva necessita de um pensamento demasiado (que vai além do comum) sobre a flexibilização dos conteúdos de acordo com as necessidades educacionais especiais do aluno.

## **METODOLOGIA**

A abordagem metodológica é a qualitativa, do tipo estudo de caso, cujas técnicas de coleta de dados se deram através do acompanhamento com os alunos com necessidades especiais e transtornos, bem como neurodivergentes. O estudo foi realizado em uma escola pública de ensino do município de Alto do Rodrigues/RN nos meses de março à dezembro de 2022. A instituição na qual realizamos esse estudo atende 35 crianças do AEE com necessidades especiais, com faixa etária de 02 à 04 anos de idade, sendo que 17 crianças

---

apresentam laudo médico e 18 diagnosticadas apenas com comportamentos diferentes e em processo de investigação.

Foram desenvolvidas as seguintes etapas: anamnese, atendimento individual da criança, observações em sala de aula onde é realizada a triagem com intuito de realizar a avaliação pedagógica e o diagnóstico, análise das práticas pedagógicas da professora de sala de aula voltados para a inclusão dessas crianças, como também a aplicação de propostas interventivas de estratégias didáticas, na qual está dentro do projeto de intervenção, objetivando a contribuição no processo de aprendizagem e inclusão das crianças e na prática pedagógica inclusiva e interdisciplinar dos professores de sala de aula.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das etapas estabelecidas e experiências vivenciadas, propomos durante 40 minutos em cada dia de acompanhamento individual na sala de recursos multifuncionais, atividades pertinentes a suas necessidades para desenvolver habilidades e dentro dessa proposta nos dias de intervenção e triagem na sala de aula regular foram realizadas atividades pedagógicas de interação e ludicidade as crianças estudam que pudéssemos observar o sócio afetivo, emocional, o compartilhar, observar as dificuldades de forma técnica, com objetivo da socialização uns com os outros, como também estimular o desenvolvimento de aprendizagem das crianças.

Se tratando das atividades trabalhadas, podemos citar as atividades de estimular o desenvolvimento da coordenação motora fina, como podemos ver na figura 1 abaixo:

**Figura 1:** Sequência de imagens das crianças realizando atividades de intervenção



Fonte: Própria (2022)

Essas atividades desenvolvidas estimulam a coordenação motora fina e grossa, a cognição das cores, estimula o motor e o visual, a concentração, movimentos no mesmo repertório, da forma que o cérebro é estimulado a isso, além disso, ajudam em relação a cooperação, coordenação motora ampla, destreza, conceitos de dentro e fora, lateralidade.

Diante das atividades desenvolvidas, observou-se que as crianças tiveram um bom desempenho e uma melhor concentração, foram estimuladas habilidades de forma lúdica e divertida, concordando com isso Mendes (2002, p. 78) acrescentou que “Todas as crianças deveriam aprenderem juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagens”.

Diante do exposto, tivemos êxito na execução das atividades de maneira que os alunos tiveram uma melhor desenvoltura, uma vez que, podemos dizer que o sucesso da inclusão de alunos com necessidades especiais decorre não apenas das possibilidades de se conseguir progressos significativos, mas, também, através do trabalho coletivo de profissionais empenhados na conquista de resultados positivos.

## **CONCLUSÕES**

As intervenções que desenvolvemos mostrou-se que é possível encontrar formas de ensino ludo-educativas para ajudar as crianças especiais na escola com os professores, de modo que encontramos maneiras diferenciadas e pertinentes as áreas estimuladas. Diante disso, percebeu-se que ações planejadas voltadas para as especificidades dos educandos, contribuem significativamente para a escolarização de educandos.

A escola em questão demonstrou uma significativa preocupação com a inclusão, devido já fornecer esse acompanhamento do AEE, todavia, ainda há uma necessidade de um melhor aperfeiçoamento dos professores quanto as práticas pedagógicas carecendo de formações continuadas e discutindo as suas próprias práticas.

Diante disso, novas pesquisas precisam ser desenvolvidas em relação as práticas pedagógicas inclusivas, devido ao número reduzido de pesquisas sobre experiências vivências significativas, como a que realizamos, de modo que tragam contribuições para um debate acerca da educação inclusiva.

## **REFERÊNCIAS**

---





BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: MEC, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Senac, 1997.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1995.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562/459>. Acesso em: 28 nov. 2022.

---

## **CARTOGRAFIA TÁTIL: UMA PERCEPÇÃO DE MAPAS PARA ALÉM DA VISÃO**

Madson Gomes Rodrigues<sup>1</sup>

Profa. Dra. Flávia Roldan Viana<sup>2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Cartografia é o estudo da representação da realidade de forma gráfica. Essa ciência estuda, analisa e produz mapas, plantas, gráficos e tabelas de determinada localidade. Na Educação Básica, os discentes aprendem a ler mapas e a identificar neles cidades, estados e países, além de muitas outras informações, como clima, relevo, agricultura etc. Ao estudar Cartografia, o estudante aprende como essa ciência estuda informações para produzir mapas e os analisa para planejar projetos e estratégias que melhoram a qualidade de vida da população. Mesmo com o avanço na produção dessas representações gráficas, inclusive de forma digital, existe uma parcela da população com cegueira ou baixa visão que os impossibilita de usar esses tipos de mapas.

Dentre os diversos tipos de mapas, destacamos aqueles confeccionados pela Cartografia Tátil, ramo específico da Cartografia, que se ocupa da produção de mapas e de outras representações cartográficas em textura e relevo, que servem para orientação e localização de lugares e objetos que possam ser perceptíveis por pessoas cegas ou com baixa visão. Nesse contexto, temos como objetivo a produção e utilização de mapas táteis para alunos com baixa visão (ou não), tendo em vista que essa é uma estratégia de ensino e aprendizagem lúdica, significativa e inclusiva. Uma atividade escolar inclusiva integra os alunos com necessidades especiais a toda a comunidade escolar por meio de abordagem humanística. Essa visão entende que cada aluno tem suas particularidades e que elas devem ser consideradas como diversidade e não como problema. Ademais, fortalece a ideia de que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) fazem parte da rotina das escolas. No Plano Nacional de Educação brasileiro, são considerados alunos com NEE aqueles com deficiências visual e auditiva, deficiência intelectual, deficiência física, transtorno global de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades. A Unesco amplia esse conceito para relações étnico-raciais e para povos indígenas.

---

<sup>1</sup> Mestrado Profissional em Inovação Em Tecnologias Educacionais, UFRN, [prof.madsonrodrigues@gmail.com](mailto:prof.madsonrodrigues@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Orientadora do Mestrado Profissional em Inovação Em Tecnologias Educacionais, UFRN, [flaviarviana.ufrn@gmail.com](mailto:flaviarviana.ufrn@gmail.com)

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

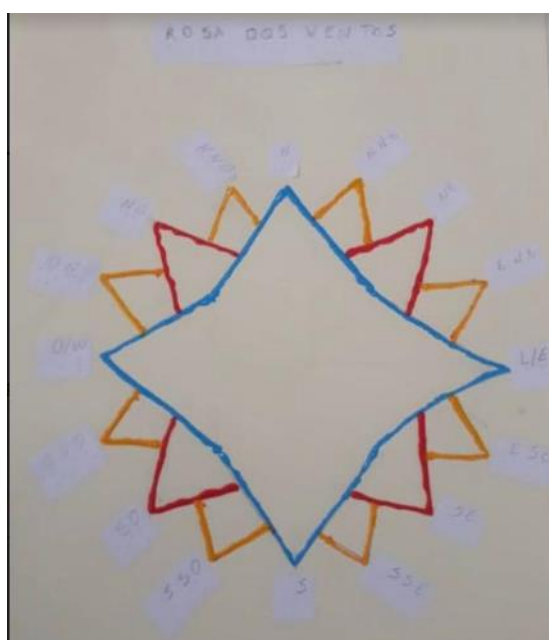
O projeto desenvolvido teve como fundamentação teórica e metodológica a perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKI, 1983, 1989, 2007) e autores que discutem as peculiaridades da ausência total da visão a partir do próprio sujeito cego, sem compará-lo aos sujeitos dotados de visão. Participam da pesquisa 38 alunos (sendo 1 cego) do 8º Ano do Ensino Fundamental Anos Finais e o professor de Geografia.

**Figura 1 - Início do trabalho colaborativo**



**Fonte: acervo do autor**

**Figura 2 - Produção da Rosa dos Ventos**



**Fonte: acervo do autor**

**Figura 3 - Produção do título em *braille* (aluno cego)**



**Fonte: acervo do autor**

**Figura 4 - Confeção de mapa tátil**



**Fonte: acervo do autor**

**Figura 5 - Pessoa com venda nos olhos fazendo leitura tátil.**



**Fonte: acervo do autor**

## **METODOLOGIA**

A metodologia da pesquisa desenvolvida evidencia a natureza da pesquisa qualitativa, pois analisa a produção, a utilização e a aplicabilidade de representações cartográficas em textura e relevo, tanto para a formação docente quanto para a promoção de aulas de Geografia mais colaborativas, lúdicas e inclusivas. É um estudo com metodologia descritiva, na qual ocorre a descrição do processo de construção do mapa e sua possibilidade de impacto na melhoria da qualidade das aulas, como também exploratória, e busca compreender e relatar a importância desse conteúdo para o ensino da Geografia. Como parte do processo de construção de conhecimento, para o desencadeamento da temática, foram realizadas aulas expositivas e dialogadas sobre a ciência cartográfica, em que os alunos tiveram a oportunidade de apresentar seus conhecimentos prévios e tirar as dúvidas sobre a temática. O levantamento do conhecimento prévio do discente possibilita a relação do aluno com o que será ensinado e deve ser aproveitado pelo professor. Essa prática didática de acionar o conhecimento prévio, muito discutida em reuniões pedagógicas e de pais, não é apenas uma escolha que reflete a escuta do professor, é muito mais que isso. Posteriormente, essa temática foi trabalhada por meio da leitura do livro didático e a realização das atividades propostas. O professor exerceu o papel de mediador, realizando intervenções para mobilizar as estruturas mentais dos alunos, com intuito de articular as informações e de promover o questionamento, a interpretação e a discussão do objeto de conhecimento: a Cartografia Tátil. Em um terceiro momento, os alunos produziram (de forma colaborativa) os mapas táteis utilizando alguns materiais: feijão, arroz, milho etc. O trabalho em equipe traz inúmeras vantagens: estímulo à inovação, melhoria da capacidade de resolução de problemas complexos, facilidade na tomada de decisões, aumento da capacidade criativa para gerar alternativas e redução do tempo para a execução de tarefas. A culminância foi a exposição e utilização dos mapas em uma Feira de Ciências para toda a comunidade escolar. As feiras de ciências, também chamadas de Mostra Escolar, possibilitam aos alunos a oportunidade de vivenciarem de forma prática, lúdica e colaborativa a pesquisa, já que, por meio da realização dos projetos científicos, os alunos pesquisam, formulam hipóteses, experimentam, fazem observações e interpretam os resultados obtidos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

---

Uma atividade escolar inclusiva é aquela que objetiva levar em consideração que o aluno, com ou sem deficiência, é especial e singular, além de apresentar suas especificidades para os processos de ensino e aprendizagem, com tempos e formas diferentes. Essa vivência demonstrou a importância de conceber a realização do ensino da Geografia de forma inclusiva, para a aprendizagem dos mais diversos objetos do conhecimento desse componente curricular. Ao construir o mapa, considera-se um recurso para a aprendizagem, como também uma forma de possibilitar que o estudante se considere um sujeito ativo

## **CONCLUSÕES**

A produção e utilização de mapas táteis possibilitou que a comunidade escolar tivesse um novo olhar para os alunos com necessidades educacionais especiais, fortalecendo a necessidade de aulas mais inclusivas, além de elaborar diversos materiais táteis que podem ser disponibilizados aos professores sempre que precisarem, fazendo com que o material seja parte integrante da escola e não apenas do professor de Geografia. Além disso, trata-se de uma prática pedagógica que deveria ser comum às escolas com alunos cegos ou com baixa visão.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Regina Araújo de. A Cartografia Tátil no Ensino de Geografia: Teoria e Prática. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.) Cartografia Escolar. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

CHAVES, Ana Paula Nunes; NOGUEIRA, Ruth Emilia. A inclusão de estudantes cegos na escola: um campo de debate e reflexão no ensino de Geografia. In: VENTORINI, Silvia Helena, FREITAS, Maria Isabel C. de. (Org.). Cartografia Tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. 1ª edição – Jundiaí, Paco Editorial: 2011, p. 279-302.

TIBOLA, Maiara. A realidade do ensino de geografia para alunos cegos ou com baixa visão. V Seminário nacional interdisciplinar em experiências educativas. UNIOESTE, Francisco Beltrão-PR, 2015.

## **INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E REALIDADE AUMENTADA: UM RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS MODELOS ATÔMICOS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNOS E DIFICULDADE DE COMPREENSÃO**

Michael Lopes Cachina<sup>1</sup>

Maria Eduarda Alves Cabral<sup>2</sup>

João Maria Batista da Mota Neto Rodrigues<sup>3</sup>

Marcos Antônio de Araújo Silva<sup>4</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A tecnologia é uma ferramenta mundialmente usada por todas as pessoas, nos meios de comunicação, com a facilidade e otimização do tempo para resolver questões de trabalho, acompanhada da inteligência artificial está presente no cotidiano de cada indivíduo, seja no celular com os algoritmos que codificam os interesses ou no uso da internet para fazer pesquisas acadêmicas. Esse sistema tem ganhado espaço também nas salas de aula, com aplicativos que auxiliam no aprendizado do aluno, pois utilizando novas metodologias que estimulam o interesse do discente em aprender um determinado conteúdo com curiosidade de forma mais atrativa. As possibilidades que foram criadas a partir dos meios tecnológicos ampliam a mesclagem entre as áreas reais, do espaço físico e virtuais, como a realidade aumentada, que promovem a submersão em novas experiências (MORAN, p.6, 2017).

O surgimento de novos métodos, juntamente com a tecnologia em forma de jogos, proporciona a aprendizagem dinâmica em conjunto com a turma de estudantes, de maneira que contribuem com os assuntos que são repassados em sala de aula. A interação entre os alunos e uso de aparelhos eletrônicos tem se tornado cada vez maior, de modo que sua utilização corrobora proporcionando a atratividade e tornando um ambiente mais agradável para o aprendizado. Seguindo esse pensamento:

---

<sup>1</sup> Licenciando em Informática, IFRN – Campus Ipanguaçu, [cachina.lopes@escolar.ifrn.edu.br](mailto:cachina.lopes@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciando em Química, IFRN - Campus Ipanguaçu, [cabral.eduarda@escolar.ifrn.edu.br](mailto:cabral.eduarda@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciando em Química, IFRN – Campus Ipanguaçu, [mota.neto@escolar.ifrn.edu.br](mailto:mota.neto@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Mestre em Energia Elétrica, UERN – Campus Natal, [araujo.marcos@ifrn.edu.br](mailto:araujo.marcos@ifrn.edu.br)

---

O primeiro deles, o fato dos jogos tornarem a inteligência artificial como uma área atrativa para estudos. Muitas são as pessoas que possuem contato com jogos eletrônicos, o que desperta o interesse quanto ao seu desenvolvimento e funcionamento interno. Novos pesquisadores e desenvolvedores sentem-se atraídos pela área da IA aplicada aos jogos (SOUZA, 2013, n.p).

O espaço da inclusão vem ganhando cada vez mais presença quanto aos distúrbios e transtornos neurocomportamentais, com as dificuldades de concentração desses alunos dentro da sala de aula com a exposição do conteúdo de forma monótona. Os estudantes diagnósticos com autismo e transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), tem tido cada vez mais lugar no âmbito escolar, não tendo o auxílio necessário para se concentrar e aprender um determinado assunto. Para isso, objetiva-se por meio deste trabalho, apresentar a inteligência artificial e a realidade aumentada como ferramentas fundamentais para o ensino aprendizagem de modelos atômicos, para alunos com déficit de atenção e dificuldade de aprender.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O uso da tecnologia da realidade aumentada corrobora para uma aprendizagem de metodologia mais dinâmica que consiste também no aprimoramento de atividades em grupo e participando de forma mais ativa, mostrando melhorias significativas e facilitando a compreensão dos alunos acerca dos modelos atômicos possíveis de serem observados através do celular. (PIVA, et al, 2021).

Em conjunto se tem a Realidade Aumenta (RA), que de acordo com Kirner (2008, p.2) “consiste numa interface avançada de computador, que promove em tempo real a exibição de elementos virtuais”, isto é, cria-se um ambiente virtual através de ferramentas de computadores capazes de transformar objetos e elementos digitais que são aplicados em cima dos reais, permitindo assim, a realização da interação e estimulando o discente a aprender de forma mais ilustrativa e que possa fixar a sua atenção, facilitando a memorização do conteúdo.

É preciso um longo caminho a ser percorrido com vários desafios a serem cumpridos em relação a utilização da tecnologia como metodologia que proporcione ao estudante, principalmente os que necessitam por possuírem alguma dificuldade de concentração no repasse do assunto, uma forma de se trabalhar e aprender mais dinâmica e participativa, tornando a sala de aula, um ambiente mais descontraído e inclusivo, com a exigência de profissionais qualificados e infraestrutura adequada. Diante do que foi exposto:



O professor deve estar capacitado para utilizar essas metodologias em suas aulas, para que tenha o resultado esperado e que esse docente esteja preparado para mudar suas práticas pedagógicas, pois ele deve seguir a geração que entra hoje em sala de aula, que é uma geração conectada com o mundo. (JARDIM; CECÍLIO, 2013, p.5150).

## **METODOLOGIA**

Esse trabalho discorre de uma metodologia qualitativa, que é de caráter exploratório-analítico, buscando demonstrar a utilização da realidade aumentada para criar e apresentar os modelos atômicos de Dalton, J.J Thomson, Rutherford, Rutherford-Bohr, para os alunos que apresentem dificuldade de aprender e compreender de maneira que desperte a atratividade do conteúdo repassado. Baseando-se na tecnologia cada vez mais presente no dia a dia, nós espaços escolares não foi diferente, contribuindo para o melhoramento e a efetividade no aprendizado usando a realidade aumentada a favor da educação e inclusão dos estudantes que necessitam de uma atenção a mais voltada para as suas dificuldades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A relevância da inteligência artificial como tendência crescente em no meio acadêmico, abre portas para auxiliar alunos que possuem dificuldades cognitivas e neurocomportamentais, tornando o trabalho mais eficiente e principalmente tomando como prática uma aula totalmente ilustrativa e importante como a de modelos atômicos.

A temática em si deverá ser aplicada durante a aula de atomística, justamente para auxiliar a exemplificação e prender a atenção do aluno por mais tempo. A obtenção de algo visual sobre os modelos atômicos tem como finalidade a exemplificação de algo que não é possível ser visto a olho nu e as representações básicas não mostram total eficiência tendo em vista que os diferentes alunos possuem diferentes neurocomportamentos, como autismo e TDAH.

Conseguindo se destacar as novas tecnologias principalmente por ser mais atrativa, temos uma tendencia a conseguir uma concentração maior. Sendo assim, consegue ser mais atrativa aos transtornos de atenção, ao decorrer com a melhoria das novas tecnologias, pode transformar as ferramentas ainda mais eficiente nesse processo, de forma que os modelos atômicos possa ser perfeitamente ilustrado de forma didática.

## **CONCLUSÃO**

---

Em suma, a inteligência artificial junto a realidade aumentada podem contribuir tanto para o auxílio na aprendizagem e na compreensão do estudo dos modelos atômicos, para estudantes que possuem algum nível de dificuldade ou déficit de atenção, as doenças de transtorno de desenvolvimento neurológico têm uma melhora muito gradativa com a utilização desses recursos tecnológico e na demonstração dos modelos atômicos teve sua eficácia, principalmente em novas percepções e melhor interpretação juntos a alguns Software.

Resultando na seguinte situação, a tecnologia como IA, realidade aumentada com auxílio de alguns softwares pode sim contribuir de forma bem positiva e contribuir no auxílio na aprendizagem das pessoas que sofrem com algum tipo de transtorno de desenvolvimento neurológico ou algum déficit de atenção, podendo usufruir das tecnologias para melhor aprendizagem. Mas com todavia, mesmo com o número de tecnologias temos muito ao que percorrer, é de suma importância que os primeiros passos sejam realizados para ter um sociedade com inclusão e democrática.

## REFERÊNCIAS

JARDIM, L. A.; CECÍLIO, W. A. G. Tecnologias educacionais: aspectos positivos e Negativos em sala de aula. In: XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, p. 5139-5152, 2013.

KIRNER, C. Evolução da Realidade Virtual no Brasil. In: X Symposium on Virtual and Augmented Reality, João Pessoa, PB, SBC, p. 1-11. 2008. Disponível em: <http://www.ckirner.com/historia-rv/historiarv.htm> Acesso em: 27 set. 2019.

MORAN, José. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. MORAN, José. A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá, v. 5, p. 1-232, 2017.

PIVA, G. M.; SANTOS, C. M. dos; KOHORI, R. K.; GIBIN, G. B. O uso do smartphone no desenvolvimento de modelos mentais dos alunos no ensino de Química: aplicativos de simulação virtual e realidade aumentada. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1–24, 2021. DOI: 10.26843/rencima.v12n1a32. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2786>. Acesso em: 9 mar. 2023.

SOUZA, Marcelo de & Vahldick, Adilson. (2013). Influência dos Jogos no Campo da Inteligência Artificial. Revista Eletrônica do Alto Vale do Itajaí. 2. 157-160.

---

## **LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONQUISTAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL**

Verônica Medeiros Pereira<sup>1</sup>  
Ana Maria Santos de Araújo<sup>2</sup>  
Francileide Batista de Almeida Vieira<sup>3</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva enquanto efetivação de políticas públicas, no Brasil, ainda se configura como construção recente, todavia é uma temática que vem ganhando notoriedade nas discussões em torno de sua efetivação, e, como reflexo disso, pode-se citar a implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015), com o propósito de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, tendo em vista a sua inclusão social e cidadã, como exposto no Art. 1º da referida Lei.

Diante disso, o presente texto tem como objetivos compreender o percurso histórico no processo de elaboração da LBI e identificar as conquistas e garantias alcançadas com a sua implementação no campo da Educação Especial, partindo dos seguintes questionamentos: como se deu o percurso histórico que conduziu à promulgação da LBI? Quais as conquistas alcançadas com a LBI, com destaque na organização e oferta da Educação Especial?

Ressalta-se que o interesse em pesquisar essa temática surgiu através do componente curricular Educação Especial e Educação Inclusiva, oferecido no 3º período do curso de licenciatura em pedagogia da UFRN – CERES, que aborda discussões acerca da inclusão, seus marcos históricos, desafios enfrentados para sua concretização, dentre outros.

Posto isto, o tema em questão se torna relevante tendo em vista a atual inserção de todas as pessoas em uma sociedade diversificada e, além disso, na condição de professores em formação, surge a necessidade de explorar essa temática, imprescindível para compreensão do passado para, assim, com base nele redimensionar atitudes e ações visando a atuação profissional na área da educação.

---

<sup>1</sup> Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – CERES/Caicó, [veronicapereiramedeiros@gmail.com](mailto:veronicapereiramedeiros@gmail.com).

<sup>2</sup> Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – CERES/Caicó, [namaria2000@hotmail.com](mailto:namaria2000@hotmail.com).

<sup>3</sup> Doutora, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – CERES/Caicó, [francileide.almeida@ufrn.br](mailto:francileide.almeida@ufrn.br).

---

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No âmbito da educação, a opção pela construção de um sistema inclusivo converge com um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aqueles que apresentam deficiência, a possibilidade de aprender e conviver dignamente numa sociedade diversificada (ARANHA, 2004). Dessa forma, a educação inclusiva se configura como um paradigma que compreende a educação como um direito humano fundamental e base para uma sociedade mais justa e solidária.

O direito à educação por parte das pessoas com deficiência, assim como outros direitos sociais, vem sendo regulamentado por diferentes marcos legais, tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Contudo, eles ganharam maior consistência e notoriedade a partir da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), o que confere a essa Lei um imenso valor na garantia de direitos e no embasamento das lutas desse grupo social.

## METODOLOGIA

A metodologia do estudo consistiu em uma pesquisa de abordagem qualitativa, centrando-se na revisão bibliográfica, que de acordo com Pizanni *et al.* (2012) é a revisão da literatura acerca das principais teorias que norteiam o tema investigado. Esse levantamento bibliográfico deu-se a partir dos documentos que regem a LBI (BRASIL, 2015) e autores que discutem sobre a temática. Para tal, foram selecionados os textos, realizado um trabalho minucioso de leitura e fichamento e, posteriormente, produzido este resumo, que visa a organização das informações que atendem aos objetivos definidos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na pesquisa bibliográfica realizada, constata-se que a LBI foi promulgada em 2015, após anos de tramitação, e é considerada uma conquista para as pessoas com deficiência. Sob o lema *Nada Sobre Nós, Sem Nós*, foi elaborada, tendo como base a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011), contando-se com ampla participação da sociedade civil e disponibilizada em um site acessível denominado "e-democracia" para que pessoas com deficiência visual, auditiva, dentre outras, conseguissem, com autonomia, participar da sua formulação, sugerindo modificações e alterações.

---

Uma conquista importante decorrente dessa Lei foi a mudança no conceito de deficiência, pois a LBI rompe com aquela compreensão baseada numa condição estática e biológica e propõe a deficiência “[...] como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo” (BRASIL, 2015, p. 12).

Muitos direitos para as pessoas com deficiência foram garantidos por meio da LBI, tais como o direito à moradia, à sexualidade, à profissionalização e à educação. Este último é o que daremos maior destaque, sob a perspectiva da educação inclusiva para as pessoas com deficiência com o aporte da LBI. Segundo este documento, no Art. 27, é apontado que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 34).

Assim sendo, apesar de ser um direito garantido constitucionalmente, muitos desafios ainda são encontrados nos ambientes escolares para a sua execução, como o despreparo de muitos professores e a falta de ambientes adequados nas escolas para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outros entraves que acarretam a exclusão desse alunado.

Se por um lado, ao longo dos séculos, as pessoas com deficiência foram excluídas de suas famílias, da sociedade e das escolas, por outro, com o avanço dos seus direitos e leis que favorecem e incentivam a inclusão e o respeito às diferenças, uma nova perspectiva se abre e transformações em todos os âmbitos são necessárias e urgentes.

## **CONCLUSÕES**

Constata-se que o percurso histórico de elaboração da LBI foi longo e que, por fim, buscou um alinhamento com as orientações da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e traz, em sua base legal, orientações, garantias, recomendações e conceitos importantes para entendermos os aspectos que constituem e participam da vida desses sujeitos, além de possibilitar uma compreensão melhor acerca dos desafios, conquistas e retrocessos, sobretudo, na educação.

Ressalta-se que a ruptura com o modelo de deficiência dentro de uma perspectiva biológica e médica e a construção de um novo paradigma deste conceito a partir de uma

---

abordagem biopsicossocial torna-se fundamental, pois a coloca na esfera da promoção da justiça social, da igualdade e da construção de respostas por parte das diferentes instâncias sociais.

Nesse sentido, também se torna imprescindível os conhecimentos acerca dos aportes dessa lei para a prática pedagógica dentro das salas de aula, pois possibilita uma melhor atuação, especialmente, no que diz respeito à modalidade de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva aos discentes com deficiência.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. A fundamentação filosófica. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.gov.br>. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

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

PIZZANI, Luciana; *et al.*. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012 – ISSN 1678-765X. Disponível em: <[https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf\\_28](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28)>. Acesso em: 09 abr. 2021.

## **POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DEVIDO A DESNUTRIÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS**

Wemilly Yngred Cunha de Melo<sup>1</sup>  
Ana Luiza Pinheiro de Lima<sup>2</sup>  
Lindembergh Gomes Bezerra Filho<sup>3</sup>  
Solange Maria Magalhães da Silva Porto<sup>4</sup>

### **INTRODUÇÃO**

As populações indígenas que habitam no Brasil, encontram-se em vulnerabilidade social devido às condições de subsistência negligenciadas, agravadas pelos ataques frequentes às suas terras e seus povos. O percentual de desnutrição entre crianças e adultos dessas populações está aumentando enquanto que a insegurança alimentar, em comunidades não-indígenas, está em declínio. A alimentação adequada, com a ingestão de vitaminas e nutrientes presentes nos alimentos, é essencial para favorecer o crescimento físico, o desenvolvimento maturacional e condições de vida mais saudável e digna. A desnutrição promove um atraso no desenvolvimento do cérebro, interferindo, assim, no processo ensino-aprendizagem da criança acometida.

Contudo, este estudo trata de uma revisão bibliográfica qualitativa, com o objetivo principal de compreender possíveis repercussões no processo ensino-aprendizagem causadas pela desnutrição presente nas comunidades indígenas. Com a justificativa de evidenciar as consequências prejudiciais, ocasionadas pela vulnerabilidade alimentar constatada nos povos originários, além de incitar a reflexão sobre a realidade e falta de assistência aos indígenas.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Segundo o IBGE cerca de 900 mil pessoas constituem a população indígena no Brasil, sendo divididos em 305 etnias e possuem 180 idiomas diferentes (SQUINCA *et al.*, 2014; IBGE, 2010). A situação de saúde da população indígena desde sempre foi marcada por desafios consequentes dos conflitos, degradação ambiental, limitação de terras, entre outras situações; tudo isso resulta em atrasos nas áreas da saúde, educação e saneamento básico. Com a presença da vulnerabilidade social, os indígenas no Brasil, possuem maior chance de sofrer de desnutrição e de doenças decorrentes, durante a fase de crescimento (JUNIOR., 2014).

---

<sup>1</sup> Educação Física Licenciatura, Universidade Federal de Pernambuco [wemilly.melo@ufpe.br](mailto:wemilly.melo@ufpe.br)

<sup>2</sup> Educação Física Licenciatura, Universidade Federal de Pernambuco [luiza.pinheiro@ufpe.br](mailto:luiza.pinheiro@ufpe.br)

<sup>3</sup> Educação Física Licenciatura, Universidade Federal de Pernambuco [lindembergh.gomes@ufpe.br](mailto:lindembergh.gomes@ufpe.br)

<sup>4</sup> Doutora, Universidade Federal de Pernambuco [solange.porto@ufpe.br](mailto:solange.porto@ufpe.br)

A desnutrição infantil é, entre outras causas, decorrente de uma dieta com a deficiência de vitaminas e nutrientes necessários para o funcionamento adequado do organismo (SOARES et al., 2022), caracterizando-se como um problema de saúde pública. Os índices de desnutrição em crianças na população brasileira nos últimos anos esteve em queda, enquanto que na população indígena esses índices aumentaram (OLIVEIRA et al., 2016), isso resulta da negligência com os direitos sociais das comunidades indígenas. Portanto, a insegurança alimentar é um dos fatores que influenciam negativamente no processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA, 2019 *apud* SOARES et al., 2022).

A alimentação saudável é essencial para o desenvolvimento pleno do ser humano, com isso, é importante um cuidado especial com as crianças devido às fases de desenvolvimento e aprendizagem da infância. Além das consequências físicas que a desnutrição causa durante a infância, como a dificuldade de se locomover devido à fraqueza, ocorre também o retardo intelectual, déficit na progressão da linguagem, implicações no desenvolvimento do cérebro, baixo desempenho em atividades da rotina, afeta a memória e a fala (SOARES et al., 2022), interferindo diretamente no processo de aprendizagem da criança e tendo como resultado o baixo rendimento escolar e a não apreensão dos conteúdos.

## **METODOLOGIA**

Este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo. As buscas pelos estudos foram realizadas através das bases de dados eletrônicas: Google Acadêmico, BVS, Scielo; na língua portuguesa, entre os anos de 2010 a 2023. Os descritores utilizados foram: desnutrição, povos indígenas, aprendizagem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Após o que foi pontuado, é possível constatar que devido aos conflitos e prejuízos ambientais históricos, os povos indígenas têm como consequência problemas sociais, afetando as áreas da educação, saúde e saneamento. Com isso, a vulnerabilidade social se faz presente nessas comunidades, refletindo a desigualdade regional, socioeconômica e racial e gerando uma maior probabilidade de sofrimento com a desnutrição, principalmente, no período de crescimento, onde as crianças estão em um maior processo de aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas e motoras (RIBEIRO et al., 2022; COIMBRA JR., 2014).

A desnutrição infantil nos territórios indígenas continua sendo um problema de saúde



pública e que implica, diretamente, no desenvolvimento humano da criança, ocasionando sequelas irreversíveis na vida adulta e podendo chegar a óbito através das doenças decorrentes da desnutrição. Suas consequências durante a infância afetam o desenvolvimento cerebral prejudicando habilidades de fala, memória e atenção, atrasando o processo de leitura, de comunicação e de desempenho em atividades diárias e atividades específicas, além de cooperar com o retardo mental (RIBEIRO *et al.*, 2022; SOARES *et al.*, 2022).

## CONCLUSÕES

Por fim, a desnutrição provoca efeitos irreparáveis desde a infância, como o desenvolvimento de capacidades básicas necessárias para um aprendizado efetivo, que é interrompido quando ocorre a deficiência nutricional. A vulnerabilidade do corpo associado com a fome impossibilita a criança de aprender, essa situação é piorada quando a realidade em comunidades indígenas, pois, o acesso ao tratamento é mais dificultoso. Por fim, a alimentação com os nutrientes necessários é essencial para que a capacidade de aprendizagem seja efetiva nos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Carla Tatiana Garcia; CARDOSO, Andrey Moreira; COIMBRA JR, Carlos EA. Estado nutricional de crianças indígenas Guarani nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 30, p. 657-662, 2014.

BOARETTO, Juliana Dias; MOLENA-FERNANDES, Carlos Alexandre; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Estado nutricional de indígenas Kaingang e Guarani no estado do Paraná, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, p. 2323-2328, 2015.

CARLOS JR, E. A. Saúde e povos indígenas no Brasil: reflexões a partir do I Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição Indígena. 2014.

DE OLIVEIRA, Eliene Mendes; BONIARES, Helenilson José Soares; DA FONSECA, Ricardo Alves. Avaliação dos fatores relacionados a prevalência da desnutrição em crianças yanomamis menores de cinco anos de idade em Roraima. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 14, n. 1, p. 692-699, 2016.

IBGE. 2010. Indígenas. Estudos especiais: o Brasil indígena. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>.

Acesso em:

08 de abril de 2023.



RIBEIRO, Eloah Costa de Sant'Anna. PREVALÊNCIA DE DESNUTRIÇÃO EM CRIANÇAS INDÍGENAS BRASILEIRAS MENORES DE 5 ANOS. **SEMEAR: Revista de Alimentação, Nutrição e Saúde**, v. 4, n. 2, 2022.

SQUINCA, Flávia Aparecida; PALHARES, Dario Palhares; SANTOS, Joanice Gonçalves. Complementação do debate sobre Saúde da Criança e do Adolescente Indígena. **Tempus-Actas de Saúde Coletiva**, v. 8, n. 2, p. ág. 211-223, 2014.

SOARES, Roberta Ariana Ferreira Rocha. O estado nutricional e espaço escolar: atravessamentos e impactos de uma alimentação irregular no processo de ensino aprendizagem de alunos da educação básica. 2022.

## **PROPOSTA PARA O ENSINO DA ÓPTICA DE MANEIRA INCLUSIVA UTILIZANDO UM MODELO DE OLHO HUMANO**

Artur Vitor De Oliveira Almeida<sup>1</sup>  
Cleydson Gabriel Silva Rodrigues<sup>2</sup>  
Nayara Valentin Marques Meireles<sup>3</sup>  
Maria Da Glória Fernandes Do Nascimento Albino<sup>4</sup>  
Paulo Cavalcante Da Silva Filho<sup>5</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A experimentação tem se mostrado um recurso facilitador para a aprendizagem de conceitos de física. Para Alves Filho (2000), considera-se que, epistemologicamente, para fazer física, é preciso do laboratório, então para aprender física, ele também é necessário. Nesse sentido, segundo o mesmo autor, a aceitação tácita do laboratório didático no ensino de física é quase um dogma, pois dificilmente encontraremos um professor da disciplina que negue a necessidade do laboratório.

Essa perspectiva torna imprescindível a proposição de materiais experimentais numa concepção de ensino de qualidade para todos, destacando o respeito à diversidade dos estudantes. Para tanto, segundo Camargo e Nardi (2009) torna-se importante uma abordagem teórico-prática por parte de futuros professores nos cursos de licenciatura acerca da temática “ensino para alunos com necessidades específicas”. Isto porque, os PCN (Brasil, 2000) já apontavam que a inclusão se impõe como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada.

Partindo desses princípios, como licenciandos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Física, do curso de Licenciatura do IFRN Campus CNAT (Natal-Central), orientados por professores do curso, nos propomos o desafio de construir um material experimental facilitador para a aprendizagem de conceitos de óptica geométrica a partir da contextualização interdisciplinar com um modelo do olho humano. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo descrever o processo realizado e dar possibilidades para a utilização do aparato.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [arturvitor1517@gmail.com](mailto:arturvitor1517@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [cleydsongabriel5@gmail.com](mailto:cleydsongabriel5@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciatura em Física, IFRN, [nayara.valentin.info@gmail.com](mailto:nayara.valentin.info@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutora, IFRN, [gloriaalbino@gmail.com](mailto:gloriaalbino@gmail.com)

<sup>5</sup> Doutor, IFRN, [paulo.cavalcante@ifrn.edu.br](mailto:paulo.cavalcante@ifrn.edu.br)

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para que os temas propostos sejam abordados de maneira coerente, fez-se necessário, a busca de conceitos-chaves da óptica geométrica, do ensino para estudantes deficientes visuais (DV) e a produção de aparatos com materiais de baixo custo para o ensino da Física.

A óptica é o campo da física que tem como principal propósito estudar os fenômenos relacionados a luz e a suas interações com a matéria (MARQUES E MELO, 2011). É de suma importância compreender os significados dos fenômenos ópticos. Nesse sentido, segundo Camargo et al (2008), a experimentação se torna a principal metodologia para a física. Entretanto, esses fenômenos tradicionalmente são percebidos por meio da observação e entendido por intermédio da visão e das ideias visuais. Mas, para Camargo (2016), as maquetes e experimentos multissensoriais para o ensino de física de estudantes com e sem DV valorizam a diversidade sensorial favorecendo a participação efetiva de todos os estudantes.

O conceito de deficiência visual se idealiza através do espectro da visão subnormal (alguns estudiosos optam por chamar de baixa visão) até a cegueira completa. Assim, a produção de aparatos inclusivos para os estudantes, de baixa visão/cegos, com esses conceitos aparentemente indissociáveis da visão se torna um desafio importante para os licenciandos uma vez que a inclusão de estudantes com múltiplas necessidades está cada vez mais frequente em salas de aula (CAMARGO E NARDI, 2007). Além disso, segundo o site IBGE EDUCA (2020), com base no CENSO IBGE de 2010, aproximadamente 12,5 milhões de brasileiros possuem deficiência considerável ou total relacionadas a visão, audição, caminhar ou subir degraus, inclusive deficiência intelectual ou mental.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada na condução do estudo e produção do material experimental pelo grupo de licenciandos do PIBID em Física, sob orientação dos professores, materializou-se numa perspectiva dialógica e formativa com natureza qualitativa, com ênfase na participação ativa deles no intento de ampliar a capacidade reflexiva acerca da realidade complexa do ensino de física experimental inclusivo, viabilizado a partir da construção coletiva do aparato e do planejamento para a sua utilização. O percurso metodológico foi desenhado em etapas inter constitutivas: 1. Eleição dos temas a serem abordados de forma experimental; 2. Revisão bibliográfica – com leitura e discussão dos textos; 3. Montagem dos experimentos com

materiais de baixo custo; 4. Análise dos materiais com base em critérios estabelecidos como sendo necessários ao ensino inclusivo.

A seleção dos procedimentos em cada uma das etapas se relacionou a expressão de requisições que respondessem à natureza da atividade, uma vez que demandam à luz de uma relação proposital com os objetivos. Desta forma, os trabalhos foram acompanhados pelos orientadores por meio de reuniões frequentes desde o mês de dezembro.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O trabalho está em andamento, com o estudo e a produção de material com proposta inclusiva para a utilização do aparato tátil-sensorial (modelo de olho humano com materiais de baixo custo) que será utilizado de forma interdisciplinar para o desenvolvimento de conceitos ópticos. A proposição para a próxima etapa será a validação do aparato em sala de aula com o auxílio dos profissionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) do CNAT.

O protótipo projetado e desenvolvido (figura 01) valoriza a percepção tátil, devido às diferenças entre os materiais utilizados. A textura e as cores auxiliam a compreensão das diversas camadas do olho e a compreensão de como esse “aparato óptico” funciona.

**Figura 01:** Aparato inclusivo de um olho adaptável.



**Fonte:** Própria (2023).

## **CONCLUSÕES**

Buscando a inclusão no âmbito do ensino de física, nós licenciandos do curso de licenciatura do CNAT participantes do programa do PIBID temos pesquisado, elaborado e confeccionado aparatos táteis-sensoriais que explorem não somente o sentido do tato, mas também o visual e o comunicativo expositor, como possibilidade de auxiliar as necessidades educacionais dos estudantes DV e videntes nas aulas de física, numa perspectiva inclusiva no campo didático-pedagógico, pois permite a participação efetiva de todos os estudantes.

Os resultados alcançados, até o momento, já indicam a importância da pesquisa desenvolvida, uma vez que, tem enriquecido nosso processo formativo como licenciandos e desenvolvido uma identidade profissional nas perspectivas inclusiva e autoral.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Jose de Pinho. REGRAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA APLICADAS AO LABORATÓRIO DIDÁTICO. Caderno Catarinense de Ensino de Física, Florianópolis-Sc, v. 17, n. 2, ago. 2000.

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

CAMARGO, Eder Pires de & NARDI, Roberto. **INCLUSÃO NO ENSINO DE FÍSICA: MATERIAIS E METODOLOGIA ADEQUADOS AO ENSINO DE ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL** in NARDI, R. org. Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 258 p. ISBN 978-85-7983-004-4. Available from SciELO Books.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, E Roberto. Dificuldades e alternativas encontradas por licenciandos para o planejamento de atividades de ensino de óptica para alunos com deficiência visual. Revista Brasileira de Ensino de Física, Bauru, SP, v. 29, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/Msfx6sn5bzYmwvZx6nZZjGp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CAMARGO, Eder Pires de *et al.* **Como Ensinar Óptica para alunos cegos e com baixa visão**. Física na Escola, Bauru, SP, v. 9, ed. 1, 2008. Disponível em: <https://www.sbfisica.org.br/fne/Vol9/Num1/optica-para-cegos.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CAMARGO, E. P. **INCLUSÃO E NECESSIDADE ESPECIAL: COMPREENDENDO IDENTIDADE E DIFERENÇA POR MEIO DO ENSINO DE FÍSICA E DA DEFICIÊNCIA VISUAL**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

IBGE EDUCA. **Conheça o Brasil – População, Pessoa com deficiência**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-comdeficiencia.html> >. Acesso em 01 dez 2020.

MARQUES, Gil da Costa; MELLO, Luiz Adolfo. **Óptica – Curso de Extensão**. Material de curso de extensão na área de física da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11378/2/OpticaCursoExtensao.pdf>>. Acessado em: 13/03/2023.

## **PROPOSTA: AULA DIALOGADA USADA PARA O ENSINO DOS MODELOS ATÔMICOS NA ESCOLA MARCOS ALBERTO DE SÁ LEITÃO - ASSU-RN - PIBID**

Thuiza Carla de Melo<sup>1</sup>  
Willian Peixoto de Oliveira<sup>2</sup>  
Carlos Antônio Barros e Silva Júnior<sup>3</sup>  
Aline Kelly de Souza Melo<sup>4</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O ensino dos modelos atômicos pode ser um desafio por envolver conceitos abstratos e muitas vezes complexos. Além disso, os modelos atômicos evoluíram ao longo do tempo à medida que novas descobertas foram sendo feitas, o que pode tornar difícil para os alunos compreenderem as diferenças e semelhanças entre os diferentes modelos. Por consequência, a aprendizagem é prejudicada, pois não há uma metodologia que inclua todos no ambiente escolar e dessa forma, urge a necessidade de metodologias fáceis de serem aplicadas e eficientes que consigam incluir todos os alunos em sala

Nesse sentido, o presente projeto propõe uma aula inclusiva para o ensino dos modelos atômicos utilizando de uma roda de conversa, usando maquetes dos modelos atômicos para exemplificar visualmente, de forma tátil e de forma auditiva com audiodescrição para promover a inclusão de todos os alunos e utilizar de vários sentidos para auxiliar a compreensão. Isto é, segundo Vygotsky (1978), o papel da interação social na educação escolar é enorme, e a aprendizagem escolar é determinada em grande medida pelas relações sociais que se desenvolvem entre os alunos. O objetivo é usar desse método de fácil aplicação em sala para promover a socialização entre a turma, com discussões sobre os modelos atômicos e suas evoluções ao longo do tempo.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), todos os alunos devem ter acesso à educação regular, que deverá adaptar-se às suas necessidades individuais. Dessa forma, é de

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Química, IFRN , thuiza.carla@escolar.ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Licenciatura em Química, IFRN , willian.peixoto@escolar.ifrn.edu.br

<sup>3</sup> Mestre em Ciências Climáticas, Escola Marcos Alberto de Sá Leitão, kelly.aline09@gmail.com

<sup>4</sup> Mestre em Ensino, IFRN, carlos.junior@ifrn.edu.br

extrema importância que haja adaptações no ensino da química, em específico no conteúdo de modelos atômicos, pois assim garante que todos os alunos tenham acesso ao mesmo currículo e oportunidades de aprendizado, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades específicas.

Para Paulo Freire (1996), é fundamental que sejamos educadores da inclusão. Educar para a inclusão é educar para a liberdade, para a autonomia, para a criticidade, para a criatividade e para a responsabilidade social. Nesse sentido, o diálogo e a argumentação são importantes justamente por eles estimularem o pensamento crítico e a reflexão. Quando os alunos têm a oportunidade de discutir ideias, trocar opiniões e argumentar, eles são obrigados a pensar profundamente sobre as informações apresentadas e a considerar diferentes perspectivas.

O diálogo e a argumentação promovem a construção conjunta de significados, pois segundo Vygotsky (1978), o processo de aprendizagem é um processo social, que ocorre através da interação com os outros e da construção conjunta de significados. Isso é, a partir das discussões de ideias e debates de pontos de vista, eles estão construindo interpretações juntos. Isso significa que eles estão colaborando para criar um entendimento compartilhado do conteúdo, o que pode levar a uma compreensão mais profunda e duradoura.

Além disso, o diálogo e a argumentação também são importantes para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Conforme a afirmação de Piaget (1965), o diálogo, a discussão, a argumentação e a troca de opiniões são fatores essenciais para o desenvolvimento intelectual da criança. Quando os alunos participam de discussões e debates, eles têm a oportunidade de praticar habilidades sociais importantes, como escuta ativa, respeito pelos outros e comunicação eficaz.

## **METODOLOGIA**

A estratégia metodológica deste projeto foi feita primeiramente por meio de pesquisas em artigos e sites sobre como poderíamos melhorar o ensino de modelos atômicos, com base em Piaget, Paulo Freire e Vygotsky. O público escolhido para realização deste projeto são os alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Marcos Alberto De Sá Leitão, que fica localizada na cidade de Assú/RN.



Segundamente, a proposta consiste em uma roda de conversa, usando maquetes dos modelos atômicos para exemplificar visualmente, de forma tátil e de forma auditiva, o objetivo é promover uma discussão sobre a evolução do átomo. Após uma explicação básica sobre o que é um átomo, usando a metáfora de algo indivisível, e em seguida mostrar a primeira concepção de átomo e explicar o que pensou o seu criador para desenvolver o modelo, e a partir disso, gerar uma discussão sobre a opinião dos alunos com perguntas estimuladoras, para que os alunos deem sua opinião e argumentem sobre o que discordarem.

A aula segue com os outros modelos atômicos, até o mais atual, sempre mostrando qual foi o objetivo e o raciocínio que o criador do modelo usou, para que os alunos consigam opinar e expressar o que eles acham em relação a aquele pensamento. Tudo isso com o objetivo de que os alunos discutam, visualizem e assimilem o conteúdo, pois é um tema bastante abstrato, então isso para ser usado antes de uma aula teórica tradicional, auxiliaria os alunos no seu entendimento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como foi dito, o projeto ainda não foi aplicado em sala de aula, entretanto segundo algumas pesquisas feitas em relação a importância e a eficiência da utilização do diálogo e da argumentação como uma metodologia inclusiva, foi mostrado como essa abordagem pode ser eficiente para o desenvolvimento cognitivo, pois de acordo com Piaget (1987), a argumentação é uma das formas eficazes de promover o desenvolvimento cognitivo, já que ela exige que o aluno considere múltiplas perspectivas e pontos de vista antes de chegar a uma conclusão.

Além disso, um estudo de SILVA et al (2021), que observam os padrões discursivos em rodas de conversa como estratégia de ensino, mostra que a abordagem comunicativa interativa e dialógica e a abordagem comunicativa interativa de autoridade foram predominantes, e também enfatiza que tal resultado já era esperado, visto que a estratégia de ensino com Rodas de Conversa possibilita um engajamento maior dos estudantes por permitir durante toda a aula. Outro estudo, desta vez de SILVA (2009), que trabalhou temas emergentes na EJA com rodas de conversa, foi percebido que o conteúdo foi percebido e memorizado de maneira diferente, e comenta que isso demonstrou o quanto a metodologia aplicada foi capaz de obter resultados positivos.

## **CONCLUSÕES**

Com base nas pesquisas realizadas e mencionadas, podemos concluir que a estratégia metodológica da roda de conversa tem sim benefícios e são muito bem respaldados por pesquisadores como PIAGET e VYGOTSKY, assim como obtém resultados positivos em estudos e pesquisas práticas sobre o assunto.

Em suma, esses resultados sugerem que a utilização de metodologias como o diálogo e a argumentação em rodas de conversa, pode ser uma estratégia eficiente para o desenvolvimento cognitivo, engajamento e assimilação de conteúdos dos alunos na aprendizagem, além de também promover a inclusão se utilizado da forma correta.

## REFERÊNCIAS

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

PIAGET, J., **Estudos Sociológicos**, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1965.

PIAGET, J., & Garcia, R. **Psicogênese e história das ciências**. Lisboa: Edições 70, 1987.

SILVA, R. P., **Padrões discursivos em rodas de conversa como estratégia de ensino**, Amazônia, Revista de Educação em Ciências e Matemática, 2021.

SILVA, R. B., **Roda de Conversa**: Trabalhando temas emergentes na EJA, Porto Alegre, 2009.

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca e enquadramento de ação sobre necessidades educativas especiais**. Recuperado em 07 de março de 2023, de <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/wp-content/uploads/2013/05/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Salamanca.pdf>

VYGOTSKY, L. S., **Mente na Sociedade**: O Desenvolvimento de Processos Psicológicos Superiores, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

## **RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA PROMOVER E PRESERVAR O ENSINO E A CULTURA TRADICIONAL DO POVO XUKURU DE ORORUBÁ EM PESQUEIRA-PERNAMBUCO**

Ana Luiza Pinheiro de Lima<sup>1</sup>  
Wemilly Yngred Cunha de Melo<sup>2</sup>  
Lindembergh Gomes Bezerra Filho<sup>3</sup>  
Solange Maria Magalhães da Silva Porto<sup>4</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A etnia Xukuru do Ororubá é uma comunidade indígena localizada em Pesqueira, agreste de Pernambuco. A resistência dos ensinamentos e cultura da etnia são suas maiores riquezas; os rituais, as crenças e suas atividades, mantém a ancestralidade e os conhecimentos ativos e hereditários. Com o avanço global das tecnologias e a urbanização das aldeias, a internet chega nas comunidades através de recursos tecnológicos como: computadores, celulares e smart TVs, onde as redes sociais vêm influenciando diretamente nas tradições, podendo ser usadas, sobretudo, para a valorização, preservação e promoção da cultura e ensinamentos por meios digitais.

O presente estudo trata de uma revisão da literatura, de caráter qualitativo e introdutório, devido a escassez de dados e informações de tal etnia, tendo como objetivo principal refletir sobre os recursos tecnológicos para prevenção e promoção do ensino e da cultura tradicional do povo Xukuru de Ororubá em Pesqueira, Pernambuco. A necessidade de evidenciar os povos originários, respeitando e valorizando todos os ensinamentos para indígenas e não-indígenas, justifica a escolha do tema, além de promover e ampliar a visibilidade da sua cultura.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A etnia indígena Xukuru do Ororubá está localizada no município de Pesqueira, em Pernambuco, com uma população estimada em 12.471 habitantes, lotados em 24 aldeias, de acordo com o site IBGE (2010). Devido a muitos conflitos internos e externos, os indígenas foram expulsos do seu território nativo, causando um afastamento dos costumes e culturas

---

<sup>1</sup> Educação Física, Universidade Federal de Pernambuco, [luiza.pinheiro@ufpe.br](mailto:luiza.pinheiro@ufpe.br)

<sup>2</sup> Educação Física, Universidade Federal de Pernambuco, [wemilly.melo@ufpe.br](mailto:wemilly.melo@ufpe.br)

<sup>3</sup> Educação Física, Universidade Federal de Pernambuco, [lindembergh.gomes@ufpe.br](mailto:lindembergh.gomes@ufpe.br)

<sup>4</sup> Doutora, Universidade Federal de Pernambuco, [solange.porto@ufpe.br](mailto:solange.porto@ufpe.br)

tradicionais, ocorrendo proibições de rituais e habitações coletivas, incluindo utilizar a língua materna, ocasionando hoje a ter somente, cerca de 800 palavras e expressões, que são patrimônios até os dias atuais, para manter sua cultura original (CARVALHO, 2018).

Existem costumes e tradições que seguem fazendo parte da comunidade Xukuru e são repassados de diversas formas para a juventude das aldeias, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas Xucurus, como: a luta pela terra, a identidade, sua historicidade, além da sua organização e a interculturalidade. Os ensinamentos quanto a terra e à identidade, estão diretamente ligadas aos cuidados e aos guerreiros enterrados na mata; os dias letivos não são apenas os que as crianças permanecem em aula, mas sim para aprenderem a ser Xukurus; o respeito sobre todas as culturas e a preservação da própria cultura; a natureza ensina e os indígenas aprendem com ela (PPP XUKURU, 2002).

Além das aulas nas escolas indígenas, atividades agrícolas, com as plantas medicinais, as reuniões, as assembléias no dia 20 de maio (dia que o Cacique Xicão foi covardemente assassinado, referência da aldeia) são culturas rigorosas e cultivadas. A crença com a natureza sagrada é outra influência forte desse povo. Em espaços sagrados ditos pela comunidade, acontece o contato com os encantados (guerreiros da comunidade que morreram e são enterrados na mata) e viram mentores da comunidade. O Toré é a principal manifestação e fortalecimento cultural da aldeia, sendo assim um ato político. (ORORUBÁ, 2021).

A Globalização e o acesso à internet já é uma realidade mundial, e nas comunidades indígenas não é diferente. O acesso chegou dando uma nova dinâmica cultural à vida já estabelecida, influenciando vários segmentos da vida. De acordo com Araújo (2020), essa imersão no mundo tecnológico não pode se desvincular das culturas Indígenas, devem ser colaborativas e não existir nenhum enfraquecimento dos ensinamentos e identidades étnicas.

Os Xukurus têm a sua realidade globalizada (compartilhada), devido a maioria das tribos e postos têm acesso a internet - muitos de forma gratuita, auxiliando na comunicação entre aldeias. E em tempos tecnológicos, mesmo passando por mudanças socioculturais como todos os povos (indígenas ou não), manteve sua identidade, cultura originária, porém ampliou possibilidades para novos costumes e a implantação da cultura digital (BUENO, 2013). As mídias mais atuais, são: o canal no Youtube, Ororubá Filmes, produzida por 15 jovens nativos, fazendo cobertura de eventos locais e auxiliando a propagar a cultura e ações nas escolas da comunidade, além de fortalecer a ancestralidade e dissipar paradigmas folclóricos de atrasos e histórias distorcidas; e o Podcast, OrorubáCast - Um Sinal de Fumaça do Povo Xukuru,

disponível nas mídias digitais, onde explanam fatos da cultura e a realidade nativa.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada foi uma revisão da literatura, de natureza qualitativa, com objetivo de ter um reforço teórico com a escrita já existente sobre o tema, no intuito de respaldar sobre o tema pouco explorado (MARCONI; LAKATOS, 2010)

Foram pesquisados estudos publicados nos últimos 20 anos, em português, em bancos de dados eletrônicos como: Scielo, Lilacs e Google acadêmico, além de diversos estudos avulsos sobre o tema. Os descritores utilizados foram: Povos Indígenas; Cultura Popular; Tecnologia.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A interculturalidade é a procura de incluir os povos indígenas em espaços sociais, onde na sua grande maioria são marginalizados e aculturados pela sociedade atual. Existindo uma diminuição de sua pluralidade e desvalorizando sua cultura e saberes, excluindo-os. Para Coelho (2017), a utilização da tecnologia é a favor do povo Xukuru, onde a ocupação desses espaços sociais contribui com, além da luta por seus direitos, o fortalecimento da identidade étnica, do interesse e a participação dos jovens indígenas pelos saberes tradicionais e a propagação da sua cultura.

Historicamente as pautas dos povos indígenas são ignoradas por diversos âmbitos políticos. Os meios de comunicação vinculados a recursos tecnológicos são utilizados para o fortalecimento da identidade e a divulgação cultural. A produção e o protagonismo da comunidade Xukuru, resgata e reafirmam a certeza de serem seres sociais culturais, onde podem detalhar ensinamentos e conhecimentos dentro de sua realidade, desmistificando o protótipo de ser folclórico (QUINTEIRO, 2021; ORORUBÁ, 2021).

## **CONCLUSÕES**

A tecnologia é uma realidade no mundo atual, e nas comunidades indígenas, não é diferente. A importância de ter um entendimento e um compromisso para se manter a cultura de um povo e a propagação do ensino tradicional para gerações futuras, pode ser conduzida e ampliada com os recursos tecnológicos existentes. A escolha coerente e a decisão de se manter

os valores, associando a tecnologia, além de incentivos para jovens e a comunidade local a fazer parte, faz parte do compromisso da manutenção da etnia Xukuru.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_, **Programa Parâmetros em Ação. Educação escolar Indígena. As Leis e a Educação escolar Indígena.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002.

ARAÚJO, MATEUS. TAB UOL, Repórteres na rua em busca de realidade. 20/05/2020. Disponível em:

[https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/05/20/com-a-covid-19-tradicional-  
assembleia-xukuru-passa-a-ser-online.htm](https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/05/20/com-a-covid-19-tradicional-assembleia-xukuru-passa-a-ser-online.htm) Acesso em: 08 de abril de 2023.

BUENO, Chris. Comunidades indígenas usam internet e redes sociais para divulgar sua cultura. **Ciência e Cultura**, v. 65, n. 2, p. 14-15, 2013.

CARVALHO, Solange Carlos de et al. **A língua e o fortalecimento da identidade étnica dos Xukuru da Serra do Ororubá em busca do sentido do ser.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

COELHO, Hélio Ferreira. **Povo Xukuru do Orubá: conflitos fundiários e nova administração no território indígena em Pesqueira e Poção/PE.** Trabalho de conclusão de curso (Monografia – Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade Damas da Instrução Cristã, 2017.

IBGE. 2010. **Indígenas. Estudos especiais: o Brasil indígena.** Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>.

Acesso em: 08 de abril de 2023.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M.; Fundamentos de metodologia científica. 7 Ed. São Paulo. **Atlas**. 2010.

ORORUBÁ, Xukuru do. A Identidade Indígena no trabalho docente Xukuru do Ororubá (Pesqueira, Pernambuco). **Contemporânea**, v. 1, n. 3, 2021.

QUINTERO, Dina Tatiana Quintero. **Comunicação Comunitária Indígena: o caso do Ororubá Filmes no povo Xukuru do Ororubá.** 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Virtual, 2021.

## VERIFICAÇÃO DA APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NA ETNIA XUKURU DE ORORUBÁ EM PESQUEIRA

Lindembergh Gomes Bezerra Filho<sup>1</sup>  
Ana Luiza Pinheiro de Lima<sup>2</sup>  
Wemilly Yngred Cunha de Melo<sup>3</sup>  
Solange Maria Magalhães da Silva Porto<sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO

O direito à educação indígena já vem sendo discutido e fundamentado a várias décadas, onde segundo a Declaração das Nações Unidas dos Direitos dos Povos Indígenas, 2007, em seu Artigo 14, no seu 1º parágrafo, estabelece que os povos indígenas têm o direito de oferecer a educação em seus próprios idiomas e controlar seus sistemas e instituições de ensino de acordo com seus próprios métodos de ensino e aprendizagem de sua cultura.

Entretanto, mesmo com essa fundamentação, se fez necessário a criação de uma lei que estabelece a obrigatoriedade da institucionalização do ensino da história e das culturas indígenas no Brasil. A Lei N.º 11.645/2008.

A escola pode ser uma das instituições educativas para contribuir na desconstrução de estereótipos, reduzir os preconceitos e o racismo contra os povos indígenas, Para isso, é necessário que a escola esteja aberta para esse diálogo, e que possa contar com esses povos na efetivação da citada Lei (BERGAMASCHI, 2010).

O presente estudo apresenta uma relevância importante tanto no âmbito social quanto científico e pedagógico, devido a importância do debate acerca da valorização da cultura indígena, por meio de sua implementação/efetivação nas redes de ensino indígenas. Além disso, faz-se necessário saber se as escolas de fato estão trabalhando essa temática de maneira a contemplar por inteiro a cultura indígena?

Entretanto, será feita uma revisão de literatura com objetivo de analisar a importância da Lei 11.645/2008 na sociedade e para os povos Indígenas. E o objetivo específico é verificar

---

<sup>1</sup> Educação Física Licenciatura, Universidade Federal de Pernambuco [lindembergh.gomes@ufpe.br](mailto:lindembergh.gomes@ufpe.br)

<sup>2</sup> Educação Física Licenciatura, Universidade Federal de Pernambuco [luiza.pinheiro@ufpe.br](mailto:luiza.pinheiro@ufpe.br)

<sup>3</sup> Educação Física Licenciatura, Universidade Federal de Pernambuco [wemilly.melo@ufpe.br](mailto:wemilly.melo@ufpe.br)

<sup>4</sup> Doutora, Universidade Federal de Pernambuco [solange.porto@ufpe.br](mailto:solange.porto@ufpe.br)

a aplicação da Lei 11.645/2008, nas escolas Indígenas do povo Xucuru de Ororubá de Pesqueira.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Transmitir a historicidade indígena da maneira que a mesma realmente aconteceu, não é só fazer um resgate da cultura e sua importância, mas sim colocá-los em seu devido lugar na construção de toda uma sociedade, eliminando os estereótipos e preconceitos (BANIWA, 2006).

Problematizar a temática indígena no Brasil, é uma tarefa muito complexa. Sobre tudo ao abordarmos questões que envolvem inúmeros conceitos do senso comum que já estão cristalizados na memória da população acerca da cultura indígena (SILVA, BEZERRA, 2022).

Muitas vezes alimentadas por narrativas históricas em escolas, colégios, mídias e universidades sendo inserido no imaginário da sociedade ocasionando diversas consequências dentre elas intolerância violência e preconceito gerando um desmonte tanto na história quanto na cultura dos povos indígenas (ALMEIDA, 2017).

Além do mais, entrevistas feitas com o povo Xukuru de Ororubá, nos apresenta uma visão de que, mesmo acontecendo diálogos/aulas nas escolas do município muitas das vezes os não indígenas( alunos e professores) não tratam do conhecimento adquirido de uma maneira correta, mas sim reforçando estereótipos negativos a respeito do povo Xukuru (SILVA, 2017).

A exemplo:

A gente ainda sente uma falta de respeito. E são poucos os professores que se identificam com os índios. Larissa estava concluindo agora, concluiu o Magistério, Normal Médio, minha sobrinha, e nós fomos pra colação de grau dela. Eu, meu marido e os pais dela. E ela fez um vestido de renascença vermelho muito bonito e um dos professores dela, que eu não sei o nome, disse – “e aí, eu pensei que você ia vir de roupa de palha, mas não, você está sendo o centro das atenções!” ( SILVA, 2017).

É visto que documentos oficiais que abordam temas como inclusão, democracia, cidadania e diversidade não são suficientes para que práticas discriminatórias e excludentes sejam evitadas (FONTENELE, CAVALCANTE, 2020).



## **METODOLOGIA**

O presente estudo trata-se de uma Revisão Bibliográfica da Literatura, de caráter qualitativo, com objetivo de ter um reforço teórico com publicações já existentes sobre o tema, no intuito de amparo sobre o tema pouco discutido (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Foram pesquisados estudos publicados entre 2006 a 2022, em português, em bancos de dados eletrônicos como: Scielo, e Google acadêmico, além de diversos estudos avulsos sobre o tema. Os descritores utilizados foram: Povos Indígenas, Direitos Humanos, Cultura Indígena, Educação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Mediante o exposto, o estudo da cultura indígena no Brasil, na educação básica, é justificado e obrigado por lei a serem cumpridos ( Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008). A interculturalidade é um exercício de vida que infere a possibilidade de coexistência e convivência entre diversas identidades e culturas, onde o diálogo é seu fundamento principal, por meio da diversidade linguística e cultural, norteando a abolição da violência entre os grupos culturalmente diversos (BANIWA, 2006).

Entretanto, é bastante nítido a falta de uma capacitação formativa em relação aos profissionais ( professores), indivíduos esses que fazem a mediação dos diálogos no que se refere a essa temática no ambiente escolar (ANGELO, 2019).

Portanto, tratando-se do ensino da história e cultura indígena, é observado um nível de demanda, sobretudo de profissionais capacitados/ especializados nessa área, demanda esse devido principalmente pela carência de formação de formação continuada por parte das secretarias de educação municipais e estaduais, visando a plena efetivação da Lei 11.645/2008 (SILVA, 2019).

## CONCLUSÕES

Por meio desta pesquisa foi observado que existem diversos desafios a serem superados para que ocorra de maneira adequada o ensino da história e cultura indígena nas escolas do município de Pesqueira-PE, visto que apesar dos progressos em relação aos direitos e reconhecimento, práticas do período colonial ainda se fazem presentes no modelo de educação ministrados a esses povos na atualidade, um modelo não respeitoso em relação a diversidade, interculturalidade e especificidades dos Povos Indígenas.

## REFERÊNCIAS

Almeida, Maria Regina Celestino de. |A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. Revista Brasileira de História [online]. 2017, v. 37, n. 75.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e Ensino de História: a Lei n.º 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera et al. Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Exclamação/ANPUHRs, 2010, p. 155-166.

Bezerra, D. da S., & Silva, E. (2022). ANÁLISE E PERCEPÇÕES SOBRE A APLICABILIDADE DA LEI nº 11.645/2008 NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Revista De Estudos Indígenas De Alagoas - Campiô, 1(1), 20–32.

Fontenele, Zilfran Varela e Cavalcante, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Educação e Pesquisa [online]. 2020, v. 46.

Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008. \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

LUCIANO, Gersem José dos Santos . O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD MUSEU NACIONAL/UFRJ, 2006. v. 1. 232p .

MARCONI, Maria de Andadre.; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas De Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, Rio de Janeiro, 2008. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DE MIGRAÇÃO (OIM).

OS DEZ ANOS DA LEI Nº 11.645/2008: AVANÇOS E DESAFIOS. Cadernos CEDES [online]. 2019, v. 39, n. 109.

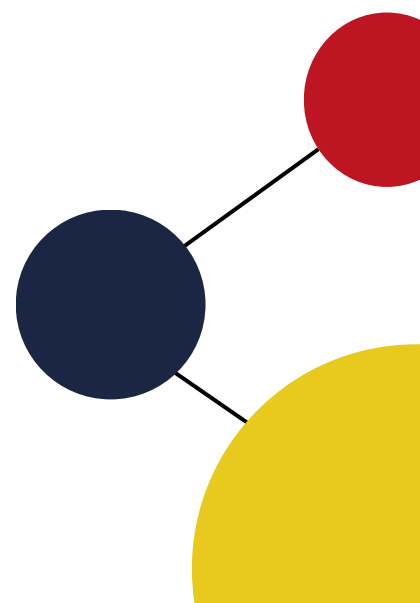
SILVA, EDSON . Índios: pensando o ensino e questionando as práticas pedagógicas. INSTRUMENTO - REVISTA EM ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO , v. 21 n.2, p. 168-186, 2019.

SILVA, M. P. . VOZES INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI n 11.645/2008 NAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM PESQUEIRA/PE. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar , v. 3, p. 389-308, 2017.



## Eixo 04

# Resumo de Educação Popular



## **A IDENTIDADE DOS SUJEITOS PARTICÍPES DO PROJETO EJA INTEGRADA – EPT NO IFRN: REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA FORMATIVA E SUAS APRENDIZAGENS**

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins<sup>1</sup>  
Rejane Bezerra Barros<sup>2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciaram as ofertas destinadas ao público jovem e adulto, por meio de um currículo integrado, a partir da promulgação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que foi criado através do Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, atendendo o público jovem e adulto. Em 2021, a Portaria Nº 962, de 1º de dezembro de 2021 criou o Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA Integrada – EPT), estabelecendo as orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ao aderir ao Programa, o IFRN se insere no contexto das políticas públicas do Governo Federal para a EJA EPT e possibilita a elevação da escolaridade do trabalhador-cidadão.

Este trabalho resulta dos estudos desenvolvidos em um Projeto de Pesquisa vinculado à Cátedra Paulo Freire do RN e aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa do IFRN. A pesquisa objetiva compreender as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atendidos pelo Programa EJA Integrada – EPT. Compreende-se a importância de pensar em possíveis caminhos para superar as dificuldades presentes na implementação do referido Programa, discutindo e analisando a temática a partir das falas dos sujeitos e das reflexões das pesquisadoras acerca de recorrentes depoimentos de docentes que expressam queixas relativas às dificuldades constantes dos alunos da EJA-EPT para aprenderem os conteúdos escolares. A

EJA é uma modalidade de ensino cujo objetivo é desenvolver o aprendizado de pessoas jovens e adultas que, por inúmeros motivos, não tiveram acesso aos níveis de ensino fundamental e médio na idade entendida como a adequada para a educação de crianças e

<sup>1</sup> Doutorado, IFRN-Campus Parnamirim, [izanny.brito@gmail.com](mailto:izanny.brito@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado, IFRN-Reitoria, [rejane.barros@ifrn.edu.br](mailto:rejane.barros@ifrn.edu.br)

adolescentes. Outra modalidade que geralmente é atrelada à faixa etária mencionada é a educação profissional, cujo ensino possibilita às pessoas adquirirem técnicas, habilidades e conhecimentos voltados para o desempenho de uma profissão. Entretanto, essas duas modalidades possuem muitas diferenças entre si, desde os objetivos e métodos até seu processo de concretização, gerando uma discrepância que requer uma análise crítica sobre essa realidade, já que o público-alvo é, praticamente, o mesmo.

Com essa compreensão, a investigação em curso busca refletir sobre os sujeitos da EJA partícipes do Projeto EJA Integrada - EPT, discutindo as suas expectativas e aprendizagens. Desse modo, o estudo objetiva identificar o perfil dos estudantes dos Cursos FIC de qualificação profissional, no âmbito do Programa EJA Integrada – EPT (2021), de modo que seus resultados proporcionem maior conhecimento sobre a sua realidade social e acadêmica. Quanto aos objetivos específicos, o estudo visa mapear as políticas curriculares voltadas para a educação de jovens e adultos nos cursos FIC integrados à EPT; estabelecer critérios para a construção de um referencial curricular que atenda a identidade dos sujeitos da EJA; elaborar um referencial teórico inerente ao estado da arte sobre a identidade dos sujeitos da EJA; elaborar instrumentos para coleta de dados; e analisar o material investigado, tendo em vista a síntese de resultados da pesquisa.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A pesquisa está sendo desenvolvida à luz de um referencial teórico concernente à identidade da EJA, categoria que está ainda em estudo, especificamente, quanto às condições socioeconômicas, a história de vida do sujeito, a trajetória escolar a diversidade étnico-racial, geracional e territorial, ao modo de aprender. Tais elementos possibilitam uma identificação diagnóstica dessa modalidade, propiciando uma melhor intervenção em prol de uma educação que inclua todas as pessoas (SOARES, 2001). Os autores que embasam o estudo são: Oliveira (2001), Marchand (2005), Freire (2016), Martins e Meneses (2007), Arroyo (2011), Martins (2018), dentre outros.

No Brasil, apesar de a Educação de Jovens e Adultos (EJA) estar sendo desenvolvida nas últimas décadas e apresentar alguns avanços por meio programas projetos governamentais e políticos, ela continua a apresentar uma necessidade cada vez maior de políticas públicas perenes voltadas para a ampliação da sua oferta, especialmente, com ênfase na educação integrada à formação para o trabalho. Somente no início do Século XXI, a partir do Decreto N°

5.840/2006, ocorreu o início da expansão da oferta pública para o desenvolvimento de estratégias de financiamento para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como política de inclusão social, passando a existir sistematicamente pela primeira vez no país, tendo como base a concepção de formação integral do cidadão.

A presença dos jovens e adultos na escola de EPT promove uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva, um espaço democrático e competente para atuar com todos os educandos (MARTINS, 2018). Consta-se que, na maioria das vezes, os(as) docentes iniciam a atuação docente na EJA sem conhecerem o perfil desses estudantes e seus contextos (MARTINS, 2018). Ressalta-se que para atuar com o público da EJA, faz-se necessário que os(as) educadores conheçam o perfil dos(as) estudantes que, em sua maioria, são trabalhadores(as), o modo de vida, as especificidades e necessidades, o que é inerente ao trabalho educativo e requer processos contínuos de formação continuada.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa segue a abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Trata-se de uma investigação acerca da identidade e características que delineiam o perfil dos estudantes da EJA-EPT, considerando dados sobre a vida escolar do estudante, aspectos relacionados à aprendizagem e estratégias didático-pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem. Para isto, estão sendo aplicados questionários, com questões fechadas e abertas e, junto a estudantes de 06 (seis) turmas do Projeto EJA-EPT. A investigação tem como lócus o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), especificamente, 08 *campi* que estão ofertando cursos FIC, no âmbito do Projeto EJA Integrada – EPT.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados da investigação possibilitam caracterizar os(as) estudantes da EJA integrada à EPT, apresentando dados de grande importância para a construção do currículo no âmbito dos cursos, como por exemplo, o rejuvenescimento de estudantes que frequentam as classes do Programa, o que influencia no cotidiano dos *campi* e as relações estabelecidas entre os sujeitos no ambiente escolar, exigindo dos docentes novas posturas. Os resultados esperados nesta etapa da pesquisa dizem respeito à caracterização do perfil do estudante, considerando-se a importância para a construção do currículo no âmbito dos cursos, contribuindo não somente para um melhor desenvolvimento do Programa, frente à uma proposta curricular que visa

atender os três campos: da educaçao básiica, educaçao profissional e educaçao de jovens e adultos. Sinaliza-se que a Instituicão necessita considerar as expectativas de educandos jovens e adultos, vislumbrando-se a conscientizaçao desses discentes acerca do direito à educaçao emancipatória, crítica e reflexiva frente à realidade social (FREIRE, 2007).

## CONCLUSÕES

Diante das reflexões e conhecimentos obtidos durante a realizaçao deste estudo, constata-se que a EJA-EPT tem ainda muitas lutas, apesar das conquistas. Pensar no cumprimento das funçoes reparadora, equalizadora e qualificadora, quando há vários obstáculos a serem vencidos, é quase uma utopia. Observa-se que cresce cada vez mais o número de jovens que não conseguem obter êxito no ensino considerado regular e se destinam para a modalidade EJA. O estudante do Programa EJA-EPT traz consigo uma bagagem vivencial e uma realidade dificultosa que não podem ser ignoradas. Dessa forma, é importante destacar a necessidade de os educadores participarem de processos de formaçao continuada voltada para o trabalho pedagógico com esse público, tendo em vista conhecer as características específicas que os diferenciam de outros grupos de estudantes, de forma que o(a) educador(a) seja fonte de motivaçao para o alunado da EJA-EPT.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. FREIRE, Paulo. **Educaçao como prática da liberdade**. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José Eustáquio. (orgs). **Educaçao de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCHAND, Helena D'Orey. **A idade da sabedoria: maturidade e envelhecimento**. Porto/Portugal: Âmbar, 2005.
- MARTINS, Francy I. B. B.; MENESES, Fábía M. G.; VIEIRA, Giane B. **Aprendizagem, motivaçao e autoconceito: um estudo de concepções de estudantes do ensino médio integrado na modalidade educaçao de jovens e adultos**. In: SILVA, Amélia C. R.; BARACHO, Maria G (Orgs). **Formaçao de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal: Editora do CEFET/RN, 2007.
- MARTINS, Francy I. B. B. Do Currículo Prescrito ao Currículo em Açao no PROEJA Técnico: A (Re)Construçao de um Referencial Curricular Integrado para o IFRN. 2018. 473f. **Tese** (Doutorado em Ciências da Educaçao) – Centro de Educaçao, Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2018.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educaçao de adultos: novos leitores, novas leituras**. Açao Educativa. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.



## **ECOLÓGICA: USO DE JOGOS E OUTROS RECURSOS LÚDICOS COMO METODOLOGIA ATIVA, PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO**

Maria Rayane de Medeiros Silva<sup>1</sup>  
Mateus de Farias Ferreira<sup>2</sup>  
Ewerton Felipe da Silva Feliciano<sup>3</sup>  
Jônatas da Silva Rocha<sup>4</sup>  
Jamerson Fernando Confort Martins<sup>5</sup>

### **INTRODUÇÃO**

As ciências exatas são, para grande parte dos alunos, a maior dificuldade enfrentada no ensino médio. Segundo levantamentos da plataforma AppProva, a partir dos microdados do ENEM entre os anos de 2009 e 2014, constatou-se que o índice de acerto nas provas de Matemática foi de 29%, aproximadamente a metade de acertos que foi observado nas provas de Ciências Humanas (AQUINO, 2016). Diante disso, é notória a necessidade de propor metodologias alternativas, a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Este projeto objetiva integrar o aluno não mais como agente passivo do processo de ensino-aprendizagem, mas como parte ativa da construção do conhecimento, usando recursos lúdicos como meio pedagógico. Tendo isso em mente, primeiro realizou-se uma pesquisa com os alunos sobre o uso de recursos lúdicos em seu dia a dia. Em seguida, juntamente com os alunos, foram desenvolvidos jogos de raciocínio-lógico a partir de materiais recicláveis. Assim, foi possível montar um conjunto de jogos para serem usados no projeto, cujo nome será "EcoLógica", fazendo referência aos dois aspectos centrais dos jogos produzidos: reciclagem e matemática.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Os processos educacionais no ensino da Matemática têm assumido diversas formas e metodologias, dentre as quais os jogos se destacam como o principal meio lúdico de aprendizado conhecido. Santos (2014, pág. 32) afirma que as atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento. Desde a Antiguidade, os jogos já são reconhecidos como importantes ferramentas pedagógicas para grandes pensadores, como Aristóteles.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN- Campus Santa Cruz, [mariarayane0403@gmail.com](mailto:mariarayane0403@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN- Campus Santa Cruz, [mateusfarias672@gmail.com](mailto:mateusfarias672@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN- Campus Santa Cruz, [ewertonfelipe528@gmail.com](mailto:ewertonfelipe528@gmail.com)

<sup>4</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN- Campus Santa Cruz, [rochajonatas71@gmail.com](mailto:rochajonatas71@gmail.com)

<sup>5</sup> Mestre em Matemática, IFRN- Campus Santa Cruz, [teoremaconcursosrn@gmail.com](mailto:teoremaconcursosrn@gmail.com)

Aristóteles sugere, para a educação de crianças pequenas, o uso de jogos que imitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura, mas, nessa época, ainda não se discutia o emprego do jogo como recurso para o ensino da leitura e do cálculo (Kishimoto, 1995, p. 39).

Um dos problemas alegados por alunos no ensino da Matemática é a não-compreensão de determinados conteúdos na prática, ou seja, sua aplicação na vida em sociedade. Nesse sentido, Vygotsky (2007) ressalta a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Segundo o pesquisador, o jogo possibilita à criança a experiência da autodescoberta, enquanto desenvolve o seu potencial criativo, a partir de práticas de interação social.

A escola, por sua vez, deve ser capaz de fornecer ao aluno os recursos para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma adequada. Os jogos, nesse contexto, podem vir a ser uma importante ferramenta potencializadora do conhecimento. Contudo, compreende-se que a realidade infraestrutural de grande parte das escolas públicas no Brasil configura-se como obstáculo pertinente.

Apenas 4,5% das escolas públicas do país têm todos os itens de infraestrutura previstos em lei, no Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com levantamento feito pelo movimento Todos pela Educação. As condições de infraestrutura são mais críticas no ensino fundamental, etapa que vai do 1º ao 9º ano: 4,8% das escolas possuem todos os itens. No ensino médio, a porcentagem sobe para 22,6% (TOKARNIA, 2016).

Assim, pensou-se em uma saída viável e acessível, para possibilitar o acesso a recursos lúdicos nas escolas públicas: A produção de jogos matemáticos a partir de materiais reciclados.

## **METODOLOGIA**

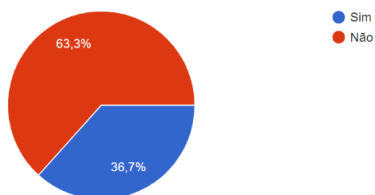
A metodologia utilizada nesta pesquisa foi baseada em primeiro ter sido feita uma pesquisa com alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Santa Cruz e com os alunos da Escola Estadual Professora Maria Arioene de Souza, Campo Redondo - RN. Esta pesquisa foi feita a partir de um questionário via google forms com a participação de 120 alunos das duas escolas, com intuito de coletar dados sobre como os recursos lúdicos foram ou não inseridos na vida escolar do aluno. A partir dos dados coletados na pesquisa, foi possível ter um comparativo sobre o conhecimento dos alunos acerca

---

desses recursos. Como vemos na figura 1, mais da metade dos entrevistados não sabiam o que eram recursos lúdicos para o ensino da matemática.

**Figura 1:** Porcentagem de alunos que já sabiam o que eram os recursos e os que não sabiam

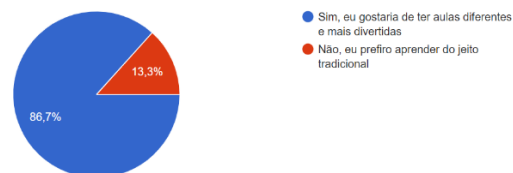
Você já sabia o que eram recursos lúdicos para ensinar Matemática?  
120 respostas



**Fonte:** Própria (2023)

**Figura 2:** Porcentagem de alunos que gostariam ou não de ter aulas mais dinâmicas

Você acredita que aulas com mais dinâmicas e que incluem jogos poderiam ser mais interessantes do que aulas tradicionais?  
120 respostas



**Fonte:** Própria (2023)

Já na figura 2, observamos que mais de 80% dos alunos gostariam que o professor utilizasse algum recurso lúdico para ter aulas mais interativas e dinâmicas. Depois de coletados todos os dados necessários, começamos a fazer a coleta de materiais recicláveis para a confecção de jogos, para que os mesmos sejam inseridos nas formas de estudo e aprendizado do aluno.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após concluída a fase de produção, obteve-se um total de sete jogos, que ficarão disponíveis aos alunos no espaço destinado da primeira escola que poderá usufruir do projeto, a Escola Estadual Prof. Maria Arioene de Souza. O primeiro contato dos estudantes com os jogos aconteceu no dia 01 de Março de 2023, e durou cerca de 20 minutos, nos quais o aluno pôde explorar livremente o material produzido.

**Figura 4:** Alunos tendo contato com os jogos



**Fonte:** Própria (2023)

**Figura 5:** Alunos tendo contato com os jogos



**Fonte:** Própria (2023)

Foi possível constatar que os estudantes se empenharam para descobrir a lógica por trás de cada um dos desafios propostos pelos jogos, o que revela o interesse apresentado na pesquisa via Google Forms. Ao final de cada um dos jogos, era introduzido o conceito matemático que o fundamenta, por meio de linguagem simples e objetiva. Para trabalhos posteriores, pretende-se ampliar o alcance do projeto, integrando-o em outros campus do IFRN com suas próprias equipes, dedicadas a reciclagem para produção de material escolar lúdico voltado para o ensino da Matemática. Essa ampliação pode ser uma importante ferramenta no combate à precarização do ensino, contribuindo ainda para desmistificar a Matemática como matéria "difícil".

## **CONCLUSÕES**

Logo após feita a pesquisa e a obtenção dos resultados acerca da mesma, e da confecção e a apresentação dos jogos aos alunos, foi possível observar que os recursos lúdicos são ferramentas poderosas para o ensino e aprendizagem do aluno. Como foi constatado na pesquisa, mais de 80% dos alunos têm interesse em ter aulas mais dinâmicas, e o projeto EcoLógica vai proporcionar ao aluno mais proximidade com o conteúdo que está sendo abordado. Assim, concluiu-se que os jogos podem e devem ser inseridos na vida escolar dos alunos.

## **REFERÊNCIAS**

KISHIMOTO, T. M. O brinquedo na educação: considerações históricas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente, 2007.

SANTOS, V. R. Jogos na escola: os jogos nas aulas como ferramenta pedagógica, 2014.

TOKARNIA, Mariana. Apenas 4,5% das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei, diz estudo. Agência Brasil, Brasília, 26 de Junho de 2016. Educação. Disponível em: <<https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2016-06/apenas-45-das-escolas-tem-infraestrutura-completa-prevista-em-lei-diz>> Acesso em: 09 de Março de 2023.

AQUINO, Yara. Candidatos erram mais nas provas de matemática, física e química do Enem. Agência Brasil, Brasília, 31 de Outubro de 2016. Educação. Disponível em: <<https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2016-10/candidatos-erram-mais-nas-provas-de-matematica-fisica-e-quimica-do-enem?amp>> Acesso em: 08 de Março de 2023

## **OS SABERES TRADICIONAIS NO SEMIÁRIDO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DO SERTÃO DO PAJEÚ, NO ESTADO DO PERNAMBUCO, BRASIL**

Marinalva Valdevino dos Santos<sup>1</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Os saberes tradicionais do semiárido são, por vezes, negligenciados ou incorporados em categorias de menor valor, como se não fossem dignos de valorização, por isso, é necessário discutir, contextualizar e promover políticas educacionais e públicas para que essa valorização ocorra da forma que é devida. Vários profissionais da educação e de outras eixos da sociedade em geral, trabalham a temática dos sertões apenas pelo olhar da seca, da pobreza e da miséria sem medida, no entanto, existe um lado do sertão que possui uma riqueza de saberes e práticas culturais, socio-ambientais, e econômicas, que não são vistas como promissoras ou são enquadradas como desprovidos de valor socio-cultural. Contudo, esse sertão abarca festejos, práticas de agricultura sustentável, e uma paisagem que é resiliente na seca e se faz brotar com o mínimo de chuva que cai no chão. Quem é do sertão sabe o quanto de potência essa terra possui, e por isso, faz-se emergente um educação que potencialize as práticas culturais dessa região. Esse trabalho tem por objetivo promover a reflexão e trazer formas alternativas de trazer a temática dos saberes tradicionais sertanejos para o processo educativo das escolas.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Quando essa prática educativa é construída pela égide da hegemonia de poder capitalista, ela se direciona aos condicionamentos unificadores, padronizadores e mecanizados no processo de aprender (ROMÃO; GADOTTI, 2012).

Evadindo-se da noção Freiriana de educação como prática de liberdade e em conflito permanente com a essência da condição humana. Essa forma de educar para a autonomia do sujeito é efetivada por uma pedagogia estruturada sob a ética, o respeito, a dignidade e na própria autonomia do educando (FREIRE, 1997). É um chamado direcionando a prática educativa, enquanto dimensão social da formação humana (FREIRE, 1997).

---

<sup>1</sup> Curso do discente, Instituição, [xxxxx@xxxx.com.br](mailto:xxxxx@xxxx.com.br)

Sob esse emaranhado nó social desenvolvem-se sujeitos que não possuem criticidade ou que não são conscientes de seus enraizamentos culturais e sociais, estando sempre envolvidos pelo chamado do 'poderio colonizador', que movido por seus interesses produz violentas opressões silenciosas, sendo necessária assumir uma postura vigilante com todas as práticas de desumanização (FREIRE, 2009).

A desumanização também acontece quando as culturas são incorporadas em categorias menores, pois a cultura de um povo é sua própria vida e confere aos povos modos de existência e sobrevivência. Por isso, é importante pensar e formular formas educativas que estejam de acordo com a diversidade cultural e social que encontramos no Brasil, e respectivamente na região semiárida.

## **METODOLOGIA**

Para o presente estudo foi utilizada a metodologia na forma qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica e relato de experiência.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A escola está localizada no sertão do Pajeú, onde nasce o Rio Pajeú, na cidade de Brejinho, no Estado do Pernambuco. O público de alunos que a escola possui é, em sua maioria, de filhos de agricultores. Por esse motivo, trabalhar de forma contextualizada com a realidade desses alunos, se efetivou um forte mecanismo para despertar a atenção e o interesse sobre a realidade que eles já conviviam.

Segundo Freire (1997), o aluno só consegue aprender se no processo educativo ele se reconhecer, se o que ele está estudando tem relação com sua realidade, se o emociona de alguma maneira. Nesse sentido, incorporar os saberes tradicionais do semiárido no aprendizado da base comum se tornou um potencializador e ao mesmo tempo que proporcionou um empoderamento

cultural sobre os saberes que os alunos já estão inseridos. Seguem algumas imagens da experiência:

As imagens acima retratam respectivamente, uma aula sobre a importância da



agricultura familiar orgânica,



livre de agrotóxicos, por meio

do processo de se fazer o coloral, tempero comumente usada na região semiárida, que possui uma cor avermelhada. A segunda imagem revela o encantamento dos alunos na paisagem ao tirar fotos de diversos tipos de flores e puderam aprender um pouco sobre plantas da vegetação da Caatinga. E por último, a caminhada ao ar livre, que ensina sobre bem-estar e a importância de termos espaços bem preservados da natureza. Entre vários outros processos que foram trabalhados sobre saberes tradicionais do semiárido, como por exemplo, a visita as mulheres que fazem panelas de barro, a construção de um banco de sementes e de um álbum de plantas medicinais, entre outros.

Logo, no âmago da condição humana, há um enraizamento que guarda a coletividade, a diversidade, e todas as influências evolutivas biológicas e sociais que permitiram a formação das sociedades humanas. Necessitando-se uma religação com a esfera da natureza da condição humana impressa em cada sujeito. "O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, conotações de pluralidade de transcendência, de criticidade, de consequências de temporalidade" (FREIRE, 2009, p. 39), e não devem ser ignoradas.

Como manifesto Freiriano, por uma educação libertadora: "Por uma sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história" (FREIRE,

2009, p. 35). Enraizamentos culturalmente e conscientes das dogmatizações das ideias opressoras que os impedem de ver suas raízes ancestrais.

Para assim, estabelecer ordenações de conexões com dimensões de experiência sensíveis da realidade, para transmutar narrativas de suspensão que reencontrem o espírito da natureza do conhecimento com o espírito da natureza humana.

## **CONCLUSÕES**

Esse relato de experiência que aqui descrito proporciona uma aprendizagem sobre os modos de se trabalhar a temática dos saberes tradicionais do semiárido no processo educativo das escolas. É uma ferramenta metodológica para que outros modelos possam ser replicados com enfoque nessa dinâmica do aprender pela experiência com a natureza e com os saberes dos povos do semiárido.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 2003.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, PAULO. **Educação como prática de liberdade**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.



## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS NA EJA: EXPERIÊNCIA EXITOSA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO MUNICÍPIO DE ALTO DO RODRIGUES/RN**

Maria do Socorro Fernandes de Carvalho<sup>1</sup>  
Marina Linhares de Medeiros Melo<sup>2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho relata uma experiência exitosa vivenciada em 2021 pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto em Alto do Rodrigues/RN, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A priori, o programa foi pensado como uma prática inovadora, destacando como diferencial a preocupação com a formação adequada para os profissionais docentes, e a utilização de uma proposta curricular de maneira articulada, promovendo o bom desempenho dos educandos e intervenção no que se refere aos baixos índices de evasão escolar.

Diante do exposto, surgiu a necessidade de trabalharmos com projetos temáticos que fossem pensados de acordo com a realidade social e necessidade do público. Desse modo, adotou-se o método de alfabetização do professor Paulo Freire que buscava ensinar utilizando os temas geradores pertencentes ao cotidiano dos discentes, no processo de ensino e aprendizagem. Isso permitiu que os estudantes paulatinamente fossem se tornando autores responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento.

Nesse contexto, o principal objetivo foi garantir o direito para essas pessoas serem alfabetizadas, além de possibilitar aos educadores a aquisição de habilidades e reflexões referentes à prática educativa na EJA. Nesse intuito foram estabelecidos alguns critérios como, a seleção de educadores através da análise curricular, promovendo aos educandos uma aprendizagem significativa.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A legislação brasileira apresenta uma necessidade urgente em traçar metas para minimizar o número de analfabetos no país. Sabe-se que o homem necessita do conhecimento

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação, World University Ecumenical, [socorrofernades@gmail.com](mailto:socorrofernades@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda em Ciências da Educação, World University Ecumenical, [marinalinhars64@gmail.com](mailto:marinalinhars64@gmail.com)

como se fosse o alimento para sua sobrevivência, acredita-se também que o estudo movimentado e o convívio com os demais, pensando na sua existência transformadora de realidade.

Segundo Magda Soares (2003), "Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno." Entretanto, serão necessários alguns cuidados ao conduzir a alfabetização. De acordo com a autora o ato de ensinar a ler e escrever não é suficiente, visto que, níveis de alfabetização funcional já deixaram de ser considerados processos de ensino aprendizagem.

Ademais, a atuação do educador é fundamental para que a prática seja exitosa, propiciando a formação global dos estudantes. Concordamos com Moura (2009) quando ressalta que os professores necessitam da devida qualificação para o aprimoramento das metodologias diante das diversidades.

Nas figuras a seguir, podemos observar um pouco das aulas interativas e lúdicas que estimularam nossos educandos no processo de aprendizagem, além das visitas e diálogos que contribuíram como incentivo.

**Figura 01:** Uso de material concreto na prática pedagógica



**Fonte:** Própria (2021).

**Figura 02:** Visita da coordenadora pedagógica



**Fonte:** Própria (2021).

Diante das experiências vivenciadas, vale ressaltar que para obtermos êxito nesse processo de alfabetização com os jovens e adultos, o professor Paulo Freire em seus estudos, enfatiza a importância de se considerar os conhecimentos de vida desses indivíduos para o alcance de uma aprendizagem crítica e reflexiva e não somente do ensinar a ler e escrever de

maneira mecânica o que ocasiona a fadiga e o desânimo de muitos discentes que acabam abandonando mais uma vez os estudos.

## **METODOLOGIA**

Utilizou-se de uma abordagem de cunho qualitativo que se fundamenta metodologicamente na pesquisa de campo, de cunho bibliográfico e no método investigativo observacional. Desse modo, as três ferramentas de pesquisa foram de suma relevância para as práticas pedagógicas realizadas, assim como para a redação do presente resumo expandido.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Através de um olhar docente notou-se alguns dos desafios a serem enfrentados durante a efetivação do projeto, dentre eles a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem dos educandos em relação à leitura, escrita e resolução de cálculos matemáticos simples. Dentre os discentes, alguns conseguiam ler frases, palavras, sílabas ou nem apresentavam dificuldade de reconhecimento de algumas letras pertencentes ao alfabeto.

No entanto, desde o processo de formação percebeu-se que esse tipo de problema é comum em turmas de alfabetização dessa modalidade, e estávamos aptos a buscar alternativas metodológicas capazes de auxiliar o processo de alfabetização dos Jovens e Adultos participantes do programa.

Por meio da escuta dos educandos, foi possível percebermos algumas especificidades muito singulares, tais como: não estudaram na idade escolar, por não se identificarem com o espaço, outros, por falta de oportunidade, por necessidade financeira e até mesmo homens e mulheres que abriram mão dos estudos para cuidar da família. Por isso, é imprescindível ouvirmos os estudantes e refletirmos que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78).

Além disso, durante os momentos de diálogo, muitos deles mostravam-se gratos pela oportunidade, e alguns demonstravam que essa busca por estudar após tantos anos longe das salas de aula, era uma maneira de se sentir útil ou até mesmo vivo. Dessa forma, o objetivo da prática foi alcançado, ou seja, foi proporcionado condições para o desenvolvimento crítico, ativo e responsivo dos educandos.

## CONCLUSÕES

Portanto, o relato demonstra que a EJA necessita de um olhar diferenciado. A oferta dessa modalidade não deve ser pautada somente na sua obrigatoriedade, mas como processo de inclusão social. Para que o sucesso educacional seja alcançado, se faz necessário que os envolvidos passem por um processo formativo que os capacitem a lidar com as mais diversas situações e a compreender melhor esse público.

Outrossim, ao se utilizar os temas geradores propostos por Paulo Freire, notou-se que é relevante no processo de formação de estudantes não somente no contexto educacional em si, mas uma formação capaz de formar pensadores que contextualizam as suas ideias e que propõem resolução de problemas nas esferas políticas, econômicas, sociais e ambientais. Bem como, para que haja uma construção crítica, reflexiva e consciente do educando, vivenciando um processo dialógico em salas de aula e retirando as raízes da pedagogia tradicional de ensino.

Em suma, notou-se a importância do alfabetizador saber ouvir, estar disposto a examinar como é a vida social da sua turma, conversar um pouco sobre a história de vida dos estudantes, valorizando os conhecimentos que trazem consigo e atrelando novos conhecimentos para que a aprendizagem seja interativa e atraente, diminuindo o índice de evasão escolar dessa modalidade que é tão frequente, e que de fato eles aprendam e sintam-se parte do processo de ensino como protagonista importante e ativo de sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- Amorim, A., & Duques, M. L. F. **Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente.** Educação, 40(2), 228-239. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.22483>, 2017.
- COUTO, Sônia. **Centro de Referência Paulo Freire.** Acervo.paulofreire.org. 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 78.
- 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.
- MOURA, T. M. M. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Realidade, desafios, e perspectivas atuais.** *Práxis Educacional*, v. 5, n. 7, p. 45-72, 2009.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** *Revista Brasileira de Educação*, p. 5-17, 2003.

---

## PROBLEMAS DE ESTATÍSTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: APLICAÇÃO DAS MEDIDAS DE CENTRALIDADE NOS INDICADORES EDUCACIONAIS

Kyvia Maria Arruda de Melo<sup>1</sup>  
Rosiquele de Souza Rocha<sup>2</sup>  
Sueli Custódio de Oliveira<sup>3</sup>  
Jamerson Fernando Confort Martins<sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO

A estatística refere-se aos métodos científicos de tratamento de dados e a extração de resultados válidos. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que, no 9º ano do ensino fundamental, deve ser abordada a unidade temática Probabilidade e estatística, tendo como objeto de conhecimento a "leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores e gráficos pictóricos" (BRASIL, 2017, p. 320).

Diante desse quadro, parte-se do seguinte questionamento: é possível elaborar problemas de estatística analisando as medidas de centralidade nos indicadores oficiais da educação para o 9º ano do ensino fundamental?

Entende-se, portanto, que os problemas estatísticos são de suma importância na construção do cidadão crítico, pois capacita-o a compreender o seu meio social matematicamente. Assim, o objetivo deste estudo é elaborar 3 questões de Estatística, tendo como base os documentos da educação brasileira, para o 9º ano do ensino fundamental, visando a contextualização do processo de ensino-aprendizagem dessa ciência.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Estatística é uma ciência que, segundo Cazorla *et al.* (2017), envolve um conjunto de procedimentos para obter, sintetizar e extrair conclusões válidas dos dados, encontrar e analisar os padrões dos valores e difundir os resultados quantitativos. Nessa perspectiva, consoante Iezzi, Hazzan e Degenszajn (2013), a moda de um conjunto de dados é o valor que possui a maior frequência.

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, Campus Santa Cruz, [kyviaarruda@gmail.com](mailto:kyviaarruda@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, Campus Santa Cruz, [rosiquele.sr@gmail.com](mailto:rosiquele.sr@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, Campus Santa Cruz, [suelioliveira959@gmail.com](mailto:suelioliveira959@gmail.com)

<sup>4</sup> Mestre em Matemática, IFRN, Campus Santa Cruz, [jamerson.martins@ifrn.edu.br](mailto:jamerson.martins@ifrn.edu.br)

A média aritmética de  $x$ , indicada por  $\bar{x}$ , conforme Iezzi, Hazzan e Degenszajn (2013), é a razão entre a soma de todos os dados pela quantidade de dados. Se  $x_1, x_2, \dots, x_n$  são os valores assumidos por  $x$ , então a média pode ser escrita

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}$$

A mediana é (IEZZI; HAZZAN; DEGENSZAJN, 2013) o valor que particiona o conjunto de elementos em duas partes iguais, onde a quantidade de valores menores ou iguais à mediana é equivalente à quantidade de valores maiores ou iguais a ela. Se  $x_1 \leq x_2 \leq \dots \leq x_n$  são os  $n$  valores ordenados de  $x$ , então a mediana – representada por  $Me$  – é definida por:

$$Me = \begin{cases} x_{\left(\frac{n+1}{2}\right)}, & \text{se } n \text{ é ímpar} \\ \frac{x_{\left(\frac{n}{2}\right)} + x_{\left(\frac{n}{2}+1\right)}}{2}, & \text{se } n \text{ é par} \end{cases}$$

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada tem características de pesquisa de caráter quali-quantitativo que são aquelas que interpretam os fenômenos sociais na sua totalidade, considerando a interdependência dos dados quantitativos e os dados qualitativos (MINAYO, 2004). Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental que para Severino (2016) baseia-se no levantamento dos registros disponíveis e utiliza-se como fontes documentos primários.

As fontes utilizadas para a elaboração dos três problemas foram o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021) e o Plano Nacional de Educação – PNE. Os problemas dirigem-se aos discentes do 9º do ensino fundamental.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

De maneira a cumprir com o objetivo do trabalho, foram elaborados três problemas de Estatística destinados ao 9º do ensino fundamental. Seguem-se abaixo os problemas:

Questão 1: O infográfico apresenta o nível de aprendizagem de crianças e jovens no 9º ano do Ensino Fundamental, conforme os parâmetros da Meta 3 do movimento Todos Pela Educação. O objetivo é assegurar que todos os estudantes estejam aprendendo o que é adequado para o seu ano (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

---

**Gráfico 01:** Porcentagem de alunos com aprendizagem adequada no Saeb Brasil 2011-2019.



**Fonte:** Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021).

- a) A mediana das taxas de porcentagens de alunos com aprendizagem adequada em Matemática na rede pública e na rede privada foram de:
- b) A média das taxas de porcentagens de alunos com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa na rede total foi de:

Questão 2: Em 2019, uma nova edição dos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi realizada e, por conseguinte, novos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foram divulgados (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

**Tabela 01:** Ideb do Ensino Fundamental – Anos Finais por redes de ensino – Brasil – 2005-2019.

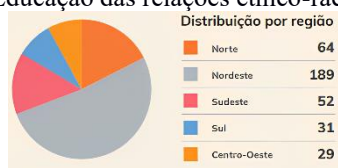
|           | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 |
|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Pública   | 3,2  | 3,5  | 3,7  | 3,9  | 4,0  | 4,2  | 4,4  | 4,6  |
| Municipal | 3,1  | 3,4  | 3,6  | 3,8  | 3,8  | 4,1  | 4,3  | 4,5  |
| Estadual  | 3,3  | 3,6  | 3,8  | 3,9  | 4,0  | 4,2  | 4,5  | 4,7  |
| Privada   | 5,8  | 5,8  | 5,9  | 6,0  | 5,9  | 6,1  | 6,4  | 6,4  |

**Fonte:** Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021).

- a) Percebe-se que há uma acentuada distância nos índices do Ideb entre as redes pública e privada. Por isso, calcule a diferença entre as médias aritméticas, no período de 2009 a 2019, dessas duas redes de ensino.
- b) Qual a moda dos índices da rede municipal de ensino?

Questão 3: O PNE (2014), em uma de suas metas, objetiva “desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas”. Assim, analise o gráfico a seguir:

**Gráfico 02:** Distribuição por região das escolas em áreas de quilombos que utilizam materiais pedagógicos para a Educação das relações étnico-raciais.



**Fonte:** Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021).

A média do número de escolas que utilizam material sobre relações étnico-raciais é superior, inferior ou igual ao valor da mediana desses dados?

## CONCLUSÕES

Considera-se, desse modo, que o objetivo do estudo foi atingido e percebe-se que o desenvolvimento de problemas de Estatística atrelados a indicadores da Educação Brasileira propicia uma compreensão crítica da realidade, pois as medidas de centralidade permitem conclusões que ultrapassam os dados iniciais, despertando no aluno a capacidade de entender as desigualdades educacionais e de propor alternativas para combatê-las.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2017. 600 p. 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: 15 fev. 2023.

CAZORLA, I. *et al.* **Estatística para os anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, 2017. 122 p. 9 v. Disponível em: <[http://www.sbem.com.br/files/ebook\\_sbem.pdf](http://www.sbem.com.br/files/ebook_sbem.pdf)> Acesso em: 25 fev. 2023.

IEZZI, G.; HAZZAN, S.; DEGENSZAJN, D. M. **Fundamentos de Matemática Elementar: matemática comercial, matemática financeira, estatística descritiva**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2013. 260 p. 11 v.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016. 314 p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. 10. ed. São Paulo: Todos pela Educação: Moderna, 2021. 188 p. Disponível em: <[https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf)> Acesso em: 02 fev. 2023.



## **WEBFÓLIO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO CONJUNTO DOS NÚMEROS INTEIROS**

Rute Carlos de Oliveira<sup>1</sup>  
Priscila Vanessa da Costa Ribeiro<sup>2</sup>  
Rosane Amaro Dias<sup>3</sup>  
Jamerson Fernando Confort Martins<sup>4</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O presente texto resulta de uma análise de uma ferramenta pedagógica, utilizada como instrumento avaliativo dos componentes curriculares: Didática e Seminário de Práticas Educativas e Formação Docente IV, vinculadas a grade curricular do Curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação e Tecnologia (IFRN). Tendo em vista que o avanço dos recursos tecnológicos trouxe mudanças significativas a humanidade, na saúde, qualidade de vida, comunicação social e educação. A tecnologia é apresentada como um meio de colaboração no processo de ensino e é relevante como uma ferramenta de apoio à aprendizagem. Não é a tecnologia que vai resolver um problema educacional, mas pode funcionar como um auxílio para tal se usada corretamente (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que é impossível pensar em uma educação científica contemporânea sem reconhecer os múltiplos papéis da tecnologia no desenvolvimento da sociedade humana. Diante deste cenário, iremos abordar as principais informações e ideias presentes no webfólio, com o objetivo de mostrar como a tecnologia pode ser usada em favor da educação. Apresentando o webfólio como material de auxílio para o ensino da matemática, o mesmo tem por objetivo mostrar o quanto podemos explorar o ambiente de sala de aula trazendo uma sequência didática, incrementando jogos e recursos tecnológicos com o tema de números inteiros para os alunos de forma simples e de fácil entendimento. Com foco no ensino dos números inteiros e suas variações para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, como dita as normas da BNCC.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, [rute.o@escolar.ifrn.edu.br](mailto:rute.o@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, [priscila.ribeiro@escolar.ifrn.edu.br](mailto:priscila.ribeiro@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>3</sup> Licenciatura em Matemática, IFRN, [rosane.amaro@escolar.ifrn.edu.br](mailto:rosane.amaro@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Mestre em Matemática, IFRN, Campus Santa Cruz, [teoremaconcursosrn@gmail.com](mailto:teoremaconcursosrn@gmail.com)

---

Um webfólio trata-se de uma ferramenta de auxílio no desenvolvimento e acompanhamento de atividades, que com a internet pode ser facilmente acessado a qualquer hora e lugar pelos mais diversos dispositivos. Primeiramente, sabendo que webfólios permitem a utilização de várias linguagens, verbais e não verbais, tais como: textos, imagens estáticas ou em movimento (gifs), áudios, vídeos, músicas, artigos em PDF, links e recomendações dos mais diversos tipos de materiais complementares. Portanto, os webfólios na área da educação podem ser usados para algo além de uma organização de materiais, quando o acesso é permitido para docentes e discentes, esse webfólio torna-se um lugar de interesse em construir e buscar novos conhecimentos, proporcionando, um ambiente agradável e chamativo para os estudos de alunos, além de ser uma forma de se organizar e proporcionar autoavaliação para o professor. Os webfólios podem ser construídos a partir de um ano letivo, uma matéria específica ou até mesmo de um objeto de conhecimento. Por isso, segundo Alves (2003),

[...] os webfólios podem guardar toda a memória do período escolar desde a Educação Básica até a Educação Superior de um estudante, que servirá como processo de reconstrução de suas aprendizagens e como elemento de avaliação (ALVES, 2003, p.3).

Com o tema de “Números Inteiros” o referente webfólio veio a ser produzido. Apresentando os conjuntos dos números inteiros, junto de sua origem e principais características. Além de apresentar atividades avaliativas que estimulam a prática educativa e autoavaliação do discente. Conforme SILVEIRA (2015), o conjunto dos números inteiros, representado pelo símbolo  $\mathbb{Z}$ , que corresponde a letra inicial da palavra alemã Zahl que significa "número". Trata-se de um conjunto composto pela união do conjunto dos números naturais, representado pelo símbolo  $\mathbb{N}$ , com os números inteiros negativos, de forma que todo número inteiro possui um sucessor e antecessor. Com o uso dos inteiros tornou-se possível definir a ideia de módulo ou valor absoluto de um número inteiro, que nada mais é que a distância entre um número e o zero na reta numérica. Além da simetria entre dois números em relação ao número zero ou em relação a origem da reta numérica, tornou-se possível também definir a ideia de oposto, que dentro do conjunto dos inteiros possuem um mesmo sentido, dois números são opostos ou simétricos quando possuem mesma distância até o zero (origem).

## **METODOLOGIA**

Para a construção do webfólio foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando das metodologias ativas e produção de material virtual, acerca de uma proposta de webfólio de

---

planejamento de uma sequência de atividades para o ensino da matemática, onde inicialmente em sua construção atribuímos uma apresentação das autoras, também trazendo qual seria o seu objetivo, logo depois foi feita uma apresentação da temática (números inteiros), sua história, características e utilidade. Em seguida abordamos um pouco do que seria uma sequência didática e depois elaboramos a nossa que foi composta por cinco aulas, cada uma delas contendo um plano de aula com o passo a passo da aula e em seguida uma atividade. As atividades possuindo diferentes níveis sobre o objeto de conhecimento, sendo desde o estágio mais fácil até o mais difícil.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O objetivo do webfólio não foi dar uma espécie de receita pronta para aulas com o tema de números inteiros, mas mostrar como uma sala de aula pode ser versátil e que quando bem elaborada pode ser também divertida. A tecnologia foi de extrema importância para o desenvolvimento das aulas com jogos educacionais. Tendo em vista que todo o material fica disponível na internet, podendo ser acessado de qualquer lugar por qualquer pessoa que possuir um dispositivo móvel. Com isso a educação ganha um magnífico instrumento para disseminar o conhecimento por todo o mundo. As atividades em sala de aula proposta no webfólio também foram de suma importância para a observação do professor, assim ele saberá quem está compreendendo e quem ainda está com algum grau de dificuldade, podendo então tomar as devidas providências para ajudar este aluno.

A construção do webfólio se deu a partir de um planejamento bem elaborado sobre uma sequência didática sobre números inteiros com intuito de servir como material auxiliar para professores de todo mundo. Ele foi pensado com 1 aula para a introdução do tema de números inteiros junto de uma atividade com questionário para o desenvolvimento de tal conhecimento, seguido de 3 aulas para um melhor aprofundamento do tema com questionários para serem resolvidos em sala de aula, para finalizar na 5ª aula foi elaborado uma prova, deixando o professor livre para acrescentar mais aulas e atividades ou fazer modificações na prova, se achar preciso. Conseguimos alcançar um debate profundo sobre a sequência didática, planos de aula, atividades propostas e construção do webfólio, esta ação fez com que tornássemos mais aprofundados sobre tais temas e com o debate conseguimos ter uma visão mais ampla, pois, tivermos a oportunidade de entender a opinião de cada uma de nós que estava participando da

---

construção de tal material. Esta oportunidade foi de suma importância para aquisição de novos conhecimentos nesta área de construção de materiais didáticos, ajudando assim na nossa formação como futuras professoras.

## CONCLUSÕES

Chega-se à conclusão de que os objetivos da pesquisa foram atendidos, pois, o webfólio e todo seu material está disponível na internet, podendo assim, servir de material auxiliador para quem procura por um, ajudando os professores com novas ideias e os alunos com um material de fácil acesso e de fácil compreensão, buscando tirar as aulas do formato tradicional e inovando. Além acrescentar muitos conhecimentos úteis para quem produziu e para quem irá usufruir de tais matérias. A expectativa é que a partir deste webfólio as pessoas possam absorver tais conhecimentos e até mesmo a ideia de uma sala de aula dinâmica, assim, professores e alunos vejam as aulas como um momento de aprendizagem divertida, e não como apenas uma obrigação. Além de tornar claro como a internet pode ser um aliado nesse processo valioso de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Leonir Pessate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas- MG, 5 a 8 de outubro de 2003, p. 1-14.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC. BNCC – Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso 16/03/2023.

BUCKELL, Débora Polidoro; BRUNHAR, Suellen Molon. No mundo dos inteiros. 2012. 16 f. Artigo Científico - Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Gabriel Alessandro de. "Números inteiros"; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/matematica/numeros-inteiros.htm>>. Acesso em 19 de janeiro de 2023.

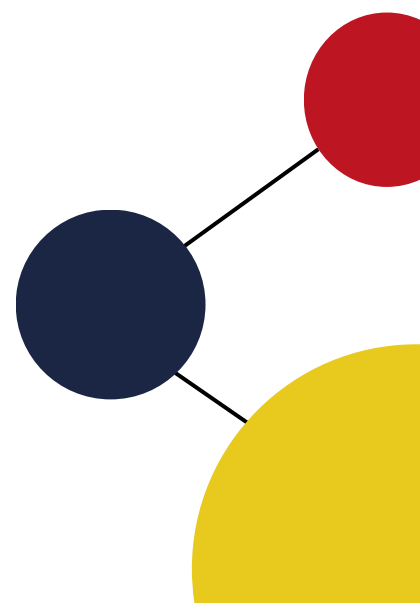
SILVEIRA, E. Matemática: compreensão e prática. 3ed. São Paulo: Moderna, 2015.

---



## **Eixo 05**

Resumo de  
Educação  
Profissional  
e Tecnológica



## **ESTUDO DA FLOTAÇÃO: DA PRÁTICA LABORATORIAL A SOCIEDADE EDUCACIONAL**

Mauro Froes Meyer<sup>1</sup>  
Miguel Cabral de Macêdo Neto<sup>2</sup>  
Fábio Luís de Góis Teodósio<sup>3</sup>  
Ana Gabriela Tavares Bezerra<sup>4</sup>  
Gilberto Felix da Silva<sup>5</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A flotação é o método mais importante empregado na mineração com elevada utilização de reagentes. O projeto teve por objetivo trabalhar a flotação no ambiente do laboratório LT2M (Laboratório de Tecnologia Mineral e Materiais) a fim de inserir alunos do curso de geologia e mineração para execução de práticas de flotação além da parceria com o CT Mineral (Centro de Tecnologia Mineral) no ensaio de flotação mais técnica e equipamentos mais apurados. Para inicialização do trabalho, primeiro foi feita a cominuição dos minerais, com destino de alcançar a melhor granulometria para a flotação. Os ensaios foram planejados, e realizados com sucessivas repetições, para coleta destes resultados como aprendizado e também uma revisão bibliográfica sobre o assunto de flotação. E também como resultados preliminares será trabalhado um Kit Educacional para desenvolvimento das reações dos reagentes utilizados nas práticas de flotação.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A flotação é um processo de separação de misturas heterogêneas que explora as diferenças nas características de superfície entre as espécies presentes no sistema aquoso. Após tratamento com reagentes, tais diferenças de superfícies entre as espécies do sistema tornam-se aparentes e, para o processo de flotação ter início é necessário que a bolha de ar seja capaz de atacar espécies de interesse e, transportá-la até a superfície.

Os processos de beneficiamento desse material consistem na britagem, lavagem em

---

<sup>1</sup> Mestre em Engenharia Mineral, Instituto Federal do Rio Grande do Norte – CNAT , [mauro.meyer@ifrn.edu.br](mailto:mauro.meyer@ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Doutor em Materiais, Instituto Federal do Rio Grande do Norte – CNAT , [miguel.cabral@ifrn.edu.br](mailto:miguel.cabral@ifrn.edu.br)

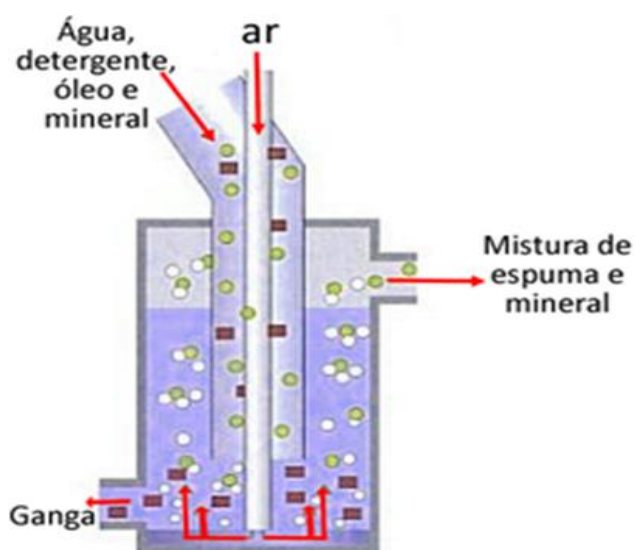
<sup>3</sup> Técnico em Segurança do Trabalho, Instituto Federal do Rio Grande do Norte – CNAT, [teodosio.fabio@escolar.ifrn.edu.br](mailto:teodosio.fabio@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>4</sup> Técnica em Mineração, Instituto Federal do Rio Grande do Norte – CNAT, [gabriela.t@escolar.ifrn.edu.br](mailto:gabriela.t@escolar.ifrn.edu.br)

<sup>5</sup> Técnico em Geologia, Instituto Federal do Rio Grande do Norte – CNAT, [gilberto.felix@escolar.ifrn.edu.br](mailto:gilberto.felix@escolar.ifrn.edu.br)

classificador espiral e moagem, após isso é feita a flotação realizada, geralmente, com ácidos carboxílicos. Por ser um processo de separação físico-químico, a flotação desenvolve uma série de etapas que devem ser realizadas de preferência em uma sequência específica. Cada etapa depende da aplicação em questão. De forma geral, um processo de flotação pode envolver as etapas de condicionamento, ajuste de temperatura, introdução de ar, macrofloculação e separação de fases.

**Figura 1** – Esquema de uma Célula de Flotação.



**Fonte:** Notas de aula sobre Flotação - IFRN.

## **METODOLOGIA**

A metodologia para o desenvolvimento do projeto seguiu os itens indicados abaixo:

- Revisão bibliográfica sobre flotação.
- Coleta e preparação de materiais para ensaios de flotação.
- Definição de reagentes e kit Educacional dos reagentes.
- Execução da Flotação no LT2M e CT Mineral.
- Observação dos resultados e determinação dos melhores resultados de flotabilidade.

No momento foi feita a prática de flotação direta no laboratório do IFRN, onde foi utilizado seis materiais: um equipamento de flotação chamado célula convencional ou flotação em bancada, o mineral utilizado foi o plástico pet, ácido oleico como reagente como mostra a figura 01, proveta, béquer de 600 ml e água.

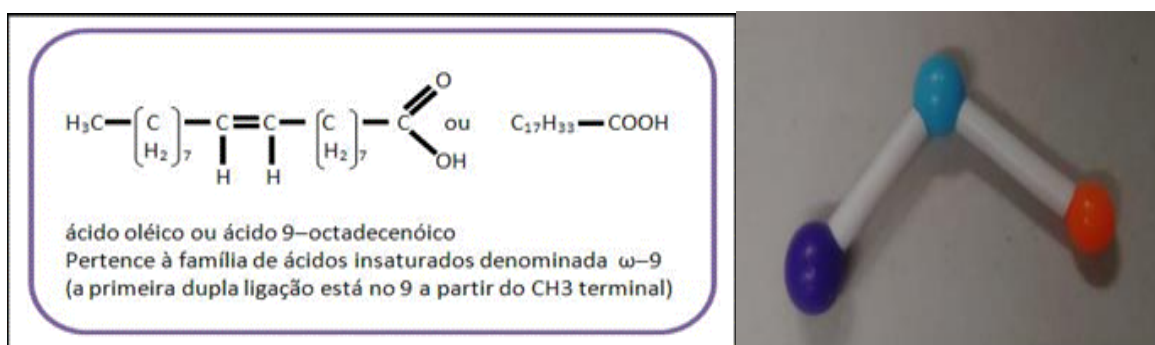
A escolha e a dosagem dos reagentes devem ser feitas com estudos e testes em laboratório, pois, no caso de flotação direta, desejamos hidrofobizar o mineral - minério e permanecer hidrofílica (afinidade com a água) a ganga, então a seletividade dos reagentes é essencial.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O sucesso do processo de flotação depende diretamente do uso de reagentes químicos. Novos reagentes, orgânicos e inorgânicos têm sido desenvolvidos, principalmente ao longo das últimas décadas, tanto por questões econômicas quanto por questões ambientais. Inúmeros autores também reportam modificações nos tradicionais reagentes, assim como novas aplicações dos mesmos tanto no processamento de finos de carvão, quanto para a recuperação de minérios complexos.

Outro resultado de aplicação da flotação na Educação e a descrição passo a passo dos procedimentos adotados na prática também chamada Kit de Flotação Educacional ao qual se monta a reação do ácido oleico. Foi realizada uma atividade metodológica com auxílio de uma mini maquete com bolinhas de plástico e bastões coloridos que representavam as ligações químicas, como no quadro abaixo: BOLINHAS Preto: Carbono Laranja: Hidrogênio Azul: Oxigênio Roxo: Sódio. Foi montado primeiro a molécula de hidróxido de sódio, conforme a figura abaixo:

**Figura 2** – Formula e representação da molécula de hidróxido de sódio.

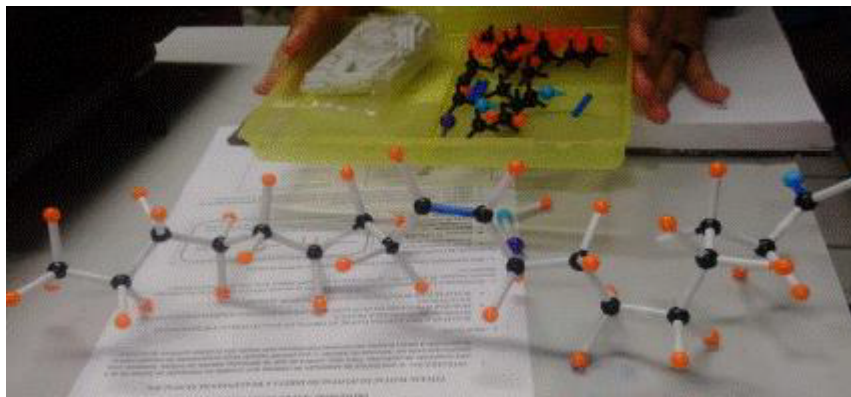


Fonte: Autoria Própria.

Logo após foi construída a molécula do Oleato de Sódio como mostra a figura abaixo.

**Figura 3** – Molécula de Oleato de Sódio.





Fonte: Autoria Própria.

## CONCLUSÕES

Segundo o Projeto Político Pedagógico do IFRN (2012), a prática profissional laboratorial se trata de um conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício profissional, uma vez que coloca o estudante em contato com o mundo do trabalho.

Fortalecer o estudo da flotação tanto em caráter acadêmico quanto profissional através do Laboratório de Tecnologia Mineral e Materiais (LT2M). Proporcionar a prática profissional discente e desenvolvimento de atividades e consultorias técnicas à indústria mineral com aplicação dos resultados observados no projeto. Tendo a prática profissional laboratorial como de fundamental importância para a formação discente e que a organização, planejamento e execução das atividades fazem parte dessa construção deste projeto.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Arthur. **O Que é a Flotação**. Como ela revolucionou o beneficiamento mineral. 2018.

BALTAR, C.A.M. **Flotação no Tratamento de Minérios**. 2ª edição. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, pp.238. 2010.

Chaves, A. P., Leal Filho, L. S., Braga, P. F. **Flotação**. In: **Tratamento de Minérios**. Rio de Janeiro: CETEM, 2010. Cap. 11. p. 465- 513.

LUZ, Adão Benvindo da; SAMPAIO, João Alves; FRANÇA, Silvia Cristina Alves. **Tratamento de Minérios**. Rio de Janeiro: CETEM/MCT, 2010.

Meyer, M.F. **Notas de Aula sobre Flotação – Concentração Mineral**, IFRN 2019.

## LÍNGUA PORTUGUESA E GESTÃO PATRIMONIAL: UMA CONEXÃO INTERDISCIPLINAR NO *CAMPUS* SÃO GONÇALO DO AMARANTE

Ruan Matheus Amorim de Alcantara<sup>1</sup>  
Kelvin Silva Teixeira<sup>2</sup>  
Milson Bruno Bernardo de Oliveira<sup>3</sup>  
Magda Renata Marque Diniz<sup>4</sup>  
Marcus Vinicius Dantas de Assunção<sup>5</sup>

### INTRODUÇÃO

O papel da linguagem na vida social implica diretamente transitar por muitas áreas do conhecimento humano. “Afinal, para que aprendemos a ler, escrever, falar e ouvir senão para compreender a realidade e, quem sabe, compreendendo-a, poder agir sobre ela por meio da expressão simbólica que é a língua?” (MACHADO, 2010, p. 420).

Sob essa perspectiva e no campo da Linguística Aplicada (LA) cujas fronteiras se abrem ao transcrito interdisciplinar, o presente trabalho estabelece uma conexão entre a Língua Portuguesa e o Curso Superior em Engenharia de Produção, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* São Gonçalo do Amarante. Ainda, este trabalho apresenta duas atividades realizadas como um caminho possível à ampliação das capacidades básicas de leitura e de escrita, desenvolvidas nas práticas de letramento dos discentes.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estar diante de uma especialidade teórica que vai ao encontro do estudo da língua como um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas, tanto na sala de aula quanto na empresa ou na rua é, sobremaneira, compreender a capacidade de dar respostas à sociedade na medida em que muitas dessas necessidades humanas se relacionam a questões de linguagem. Essa sensibilidade para responder aos problemas da linguagem faz com que a LA não só esteja vivendo um grande momento na contemporaneidade mas também gerando para si uma responsabilidade social (LEFFA, 2001).

---

<sup>1</sup> Engenharia de Produção, IFRN, ruan.amorim@escolar.ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Engenharia de Produção, IFRN, kelvin.t@escolar.ifrn.edu.br

<sup>3</sup> Engenharia de Produção, IFRN, bernardo.bruno@escolar.ifrn.edu.br

<sup>4</sup> Doutorado em Estudos da Linguagem, IFRN, magda.diniz@ifrn.edu.br

<sup>5</sup> Doutorado em Ciência e Engenharia de Petróleo, IFRN, marcus.assuncao@ifrn.edu.br

---

Nesse trânsito intenso entre as diferentes áreas do conhecimento humano, a questão da *anti/in/inter/trans*disciplinaridade (ou alguma de suas variantes morfológicas) é mencionada por muitos linguistas contemporâneos em suas publicações no sentido de analisar a conexão entre a LA contemporânea e outras áreas do conhecimento humano, tanto no Brasil quanto no mundo (RAJAGOPALAN, 2014).

Vale frisar que, na perspectiva bakhtiniana, os sujeitos selecionam seu repertório linguístico de acordo com as especificidades do gênero discursivo de que se valem no momento da comunicação (dos procedimentos composicionais e do estilo do enunciado); enfim, a partir do que o locutor detém a respeito do destinatário. É preciso sublinhar que, nesse processo comunicativo, estabelece-se uma relação de profunda confiança em seu parceiro-interlocutor, criando uma expectativa de sensibilidade e de boa vontade em prol da obtenção de uma compreensão responsiva (BAKHTIN, 2016).

## **METODOLOGIA**

De abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, uma atividade interdisciplinar foi proposta no primeiro semestre, em 2022, com trinta e três discentes do Curso de Engenharia de Produção, sendo estes divididos em cinco grupos.

Na disciplina de Língua Portuguesa, os novatos no Curso foram convidados para visualizar as instalações do *Campus*, já que alguns nunca tinham ido ao Instituto, e para se dirigir à garagem. Ao final da observação – “etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa” (SEVERINO, 2016, p. 134) –, os discentes precisariam atender à cena enunciativa posta: *desfazer-se de bens e materiais considerados inservíveis de maneira mais adequada possível e socializar isso como se fosse uma reunião de trabalho*. Além da técnica da observação, também se recorreu a conversas informais e a enunciados registrados nos *slides*, os quais foram apresentados em sala e postados no *Classroom*.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Durante a primeira aula de Língua Portuguesa, os discentes foram conduzidos para a garagem do *Campus* (Figura 01), conforme mencionado anteriormente, com o objetivo de

---

atender à cena enunciativa. Na sequência, os grupos foram organizados, e as discussões iniciaram-se sempre em contexto de produção, recepção e circulação.

**Figura 01:** Garagem do *Campus*.



**Fonte:** Própria (2022).

Na semana das apresentações, os grupos optaram por socializar à luz das teorias já conhecidas – utilizando-se de ferramentas como *5W2H* (*What, Why, Who, Where, When, How, How Much*) – e por meio de aula dialogada com *slides*. Vale destacar que, mesmo sem ainda terem leituras aprofundadas em relação à gestão patrimonial, os recém-chegados recorreram aos conhecimentos prévios, pois alguns discentes dessa turma, de acordo com os dados extraídos junto à secretaria acadêmica, já eram Técnicos em Logística, formados no referido *Campus*. Também, houve um esforço dos grupos, pois fizeram contatos telefônicos com várias empresas de reciclagem, para saber a respeito de valores e entrega de materiais.

Como desdobramento da atividade relatada, três discentes dessa turma de Engenharia de Produção sugeriram à presidente da Comissão Permanente de Avaliação e Alienação de Materiais, do *Campus São Gonçalo do Amarante*, que os vasos sanitários sem uso e localizados na garagem da escola pudessem ser utilizados para fins educacionais. A partir dessa sugestão, na *Semana de Arte do Campus São Gonçalo do Amarante*, de 10 a 12 de agosto de 2022, uma exposição intitulada *Os Sete Vasos* foi organizada pelo professor de Arte do referido *Campus* juntamente com os alunos do primeiro ano do Curso de Logística, turno matutino. Assim, o emprego dos objetos nessa intervenção foi inspirado nos “ready-mades” utilizados pelo artista

francês Marcel Duchamp, um dos principais representantes do dadaísmo, uma das vanguardas artísticas do século XX, que questionava e contestava o *status* da arte e do artista.

## CONCLUSÕES

A partir das atividades relatadas com a turma do primeiro semestre, em 2022, do Curso Superior em Engenharia de Produção, pode-se perceber a importância de um olhar interdisciplinar. Ademais, é importante considerar que as discussões trazidas refletem o desejo de um ensino-aprendizagem efetivo, bem como a formação acadêmica em direção aos múltiplos letramentos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la\\_sociedade.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 417-437.

RAJAGOPALAN, K. Mais de cinco décadas de Linguística Aplicada no Brasil: por que insistir na invisibilização? In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 7-11.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

## **UMA ANÁLISE DO USO DA SÉRIE "THE CROWN" COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE CERIMONIAL E PROTOCOLO**

Cleber Augusto Trindade Castro<sup>1</sup>  
Ana Priscila de Souza Farias<sup>2</sup>  
Maria Elza de Souza Braga<sup>3</sup>  
Anaryê Ybotira Gonçalves Rocha<sup>4</sup>  
Ana Paula Maciel<sup>5</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O estudo de Cerimonial e Protocolo compõe a formação técnica e profissional em cursos superiores e técnicos nas áreas de eventos, turismo, hotelaria e secretariado. Portanto, existe uma diversidade de material didático que subsidia o ensino desse componente curricular. Sobretudo manuais e compêndios de normas, com produções nacionais ou traduções de obras estrangeiras, estão disponíveis para que docentes e estudantes possam desenvolver o ensino-aprendizagem desse tema.

No entanto, busca-se materiais didáticos que apresentem exemplos e ampliem os temas abordados sobre o tema. Por isso, esse trabalho trata das implicações do uso de um episódio da série "The Crown", que aborda os preparativos para a cerimônia de coroação da rainha Elizabeth II, do Reino Unido, durante o processo de ensino-aprendizagem de aspectos teóricos, conceituais e práticos de cerimonial e protocolo.

Assim, o trabalho foi norteado por questionamento sobre quais as implicações do uso da série "The Crown" no ensino-aprendizagem de aspectos conceituais e técnicos de Cerimonial e Protocolo.

O objetivo central do trabalho foi identificar e analisar as implicações do uso da série "The Crown" como recurso didático no processo ensino-aprendizagem de cerimonial e protocolo.

---

<sup>1</sup> Doutor em Turismo (UFRN), Docente do IFRN, [cleber.castro@ifrn.edu.br](mailto:cleber.castro@ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Geografia (USP), Docente do IFPA, [priscila.farias@ifpa.edu.br](mailto:priscila.farias@ifpa.edu.br)

<sup>3</sup> Mestranda em Geografia (Unifap), Docente do IFPA, [maria.braga@ifpa.edu.br](mailto:maria.braga@ifpa.edu.br) <sup>4</sup> Especialista em Ecoturismo (UFPA), Docente do IFPA, [anarye.rocha@ifpa.edu.br](mailto:anarye.rocha@ifpa.edu.br) <sup>5</sup> Mestra em Turismo (UFRN), Técnica na Secretaria de Cultura do Amazonas, [anapaulinhapj@hotmail.com](mailto:anapaulinhapj@hotmail.com)

O processo ensino-aprendizagem de cerimonial e protocolo é comumente baseado em normas e procedimentos fixos, em detrimento de uma abordagem que permita ao/à estudante compreender possibilidades de criação e adaptação dessas regras, considerando especificidades de cada evento. Por isso, a busca por complementos aos materiais didáticos “tradicionais” e o debate sobre os usos desses materiais tornam-se relevante.

Além disso, procura-se dar ênfase ao caráter cultural do cerimonial e do protocolo, uma vez que são essencialmente atribuição de simbolismo, uso de símbolos em ocasiões solenes, utilizados fortemente como subsídio à construção de imagens pessoais e institucionais.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Ao criticar a concepção “bancária” de educação, Freire (2020) explica que a principal estratégia dessa concepção é a narrativa, que implica em um sujeito (o narrador) e ouvintes pacientes objetificados (os educandos). A realidade é apresentada (narrada) como algo estático e, comumente, são abordados aspectos alheios à experiência existencial dos/as educandos/as. A tarefa central do/a educador/a é preencher o/a educando/a com conteúdos (retalhos da realidade) da narração.

Por outro lado, Freire (2020) propõe uma pedagogia que apresente postura problematizadora, a partir da qual o conteúdo programático é a devolução organizada, sistematizada e acrescentada dos elementos entregues de forma desestruturada. Essa maneira de educar, então, pressupõe diálogos entre visões de mundo, situações no mundo (do educador-educando e do educando-educador).

A proposta pedagógica freireana, portanto, tem como fundamento o princípio da dialogicidade. De acordo com esse princípio, a educação dialógica é momento de encontro entre pessoas, mediatizado pelo mundo, quando não há ignorantes absolutos, nem sábio absolutos (FREIRE, 2020). Portanto, buscou-se realizar as aulas que abordaram o assunto “cerimonial e protocolo” como um encontro docente-estudante mediado por uma obra de arte de interesse comum: a série.

---



Na série utilizada, além de conteúdos técnicos sobre o tema, também é possível observar o contexto histórico, as relações simbólicas de poder e os usos socioculturais da preparação de uma cerimônia oficial (COLLING; CAPELARO, 2018; SANTOS NETO; BRESSAN JÚNIOR, 2021).

Segundo Mendonça e Guimarães (2008), o uso de filmes como recursos didáticos em séries iniciais apresenta um caráter recreativo. Por outro lado, no ensino superior, o mesmo uso apresenta um caráter auxiliar nas atividades didáticas. Para Christofolletti (2009), os filmes funcionam como suportes pedagógicos. No entanto, o autor destaca que a produção audiovisual, além de ser um meio de entretenimento, também possui a função social de disseminação ideológica, por estar relacionado à indústria de arte e cultura do cinema.

## **METODOLOGIA**

O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, buscou-se compreender os significados dados pelos agentes da pesquisa aos aspectos identificados. Tratou-se de uma pesquisa em caráter exploratório, como estratégia de aproximação ao tema e de construção de subsídios teóricos e empíricos, para o consecutivo aprofundamento do estudo.

As análises apresentadas baseiam-se nos registros das atividades didáticas desenvolvidas durante a abordagem do conteúdo “Cerimonial e Protocolo”, no componente curricular “Eventos” do curso de Bacharelado em Hotelaria da Universidade Federal de Pernambuco.

Após a exposição de aspectos teóricos e conceituais do conteúdo, foi selecionado o episódio 5 “Ilusões”, da primeira temporada da série “The Crown” para ser assistido e analisado durante uma aula do referido componente curricular. O episódio trata dos preparativos e da realização da cerimônia de coroação da Rainha Elizabeth II, do Reino Unido.





A análise da produção audiovisual seguiu um roteiro previamente estabelecido pelo docente, destacando os principais aspectos apresentados que possuíam relação com conceitos de cerimonial e protocolo, funções da liderança do planejamento e execução do cerimonial e protocolo, etapas.

O debate estabelecido em sala de aula foi registrado pelo docente e posteriormente teve seu conteúdo analisado. A análise estabeleceu agrupamentos semânticos que permitiram compreender o impacto do uso da série como recurso didático.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com a utilização da série como recurso didático complementar nas atividades pedagógicas, observou-se, primeiramente, que os/as estudantes foram motivados e estimulados à participação efetiva. Tal participação ocorreu por meio de comentários, apresentando suas interpretações, seus destaques, além de relacionar o conteúdo da série com os aspectos teóricos e conceituais trabalhados anteriormente. Também foram feitos diversos questionamentos sobre as mensagens trazidas na série e suas relações com os conceitos básicos do assunto tratado.

Observou-se que a série teve a função de fonte de informações e dados históricos que subsidiam o aprendizado do uso das cerimônias e normas protocolares na monarquia britânica - inspiração para diversos aspectos do cerimonial e protocolo contemporâneos.

Também notou-se maior fixação de definições conceituais e fatos históricos, a partir do uso da série como recurso didático. Como destacam Mendonça e Guimarães (2008) e Christofolletti (2009), não se trata de um artifício para recreação do alunado, mas de uma estratégia – na maioria dos casos – planejada e articulada com os planos de ensino, mas com finalidades paradidática.



## CONCLUSÕES

O uso da produção audiovisual como recurso didático motivou e estimulou uma maior participação da/os estudantes nas atividades didáticas do componente curricular. As/os estudantes passaram a realizar comentários, a elaborar questionamentos e apresentarem relações entre x e y com mais frequências durante a após a aula onde a produção audiovisual foi utilizada como recurso didático.

Para além de apresentar-se como um recurso didático que expõe exemplos, representações e ilustrações acerca do conteúdo teórico e conceitual, o uso da produção audiovisual como recurso didático trouxe, em si, parte relevante do conteúdo, que não se encontra em livros e manuais específicos sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

CHRISTOFOLETTI, R. Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação? **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 603-616, set./dez 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 17 fev. 2023.

COLLING, G.; CAPELARO, J. A visibilidade política na série The Crown. **RELACult** – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 4, ed. especial, fev., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/746>>. Acesso em: 17 fev. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, [1974] 2020.

MENDONÇA, J.; GUIMARÃES, F. Do quadro aos “quadros”: o uso de filmes como recurso didático no ensino de administração. **Cadernos EBAPE.BR**, n. especial, ago 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cebape/a/WLrcJDfkgDnpbq8tg3NYZvg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 5 jun. 2021.

SANTOS NETO, V.; BRESSAN JÚNIOR, M. Deus salve a rainha!: o laço social televisivo e a memória coletiva na série “The Crown”. **Memorare**, Tubarão, v. 8, n. 2, jul./dez. 2021. 2202 Disponível em:

<[https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/memorare\\_grupep/article/view/12335/5902](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/memorare_grupep/article/view/12335/5902)>. Acesso em: 17 fev. 2023.

---



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Rio Grande do Norte

